|  |
| --- |
| МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  **ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  «ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  **(ДГТУ)**  Факультет «Психология педагогика и дефектология»  Кафедра «Дефектология и инклюзивное образование» |
|  |
| |  |  |  | | --- | --- | --- | |  | | | | Зав. кафедрой | | «ДиИО» | | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | М.Л.Скуратовская | | (подпись) | |  | | «\_\_» | \_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2024г. | |   **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  Тема: «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА»  Направление подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование»  Направленность (профиль) Логопедия  Обозначение ВКР 44.03.01. 580000.000 Группа ДЗПО52  Обучающийся \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Кругликова Виктория Андреевна  подпись, дата  Руководитель ВКР \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ зав. к., доц. Скуратовская Марина Леонидовна  подпись, дата  Нормоконтроль \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ст. преподаватель Н.Н. Манохина  подпись, дата  Ростов-на-Дону  2024    МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  **ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ**  **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ДГТУ)**  Факультет «Психология, педагогика и дефектология»  (наименование факультета)  Кафедра «Дефектология и инклюзивное образование»  (наименование кафедры)  **ЗАДАНИЕ**  на выполнение выпускной квалификационной работы  (бакалаврская работа)  Тема: «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА»  Обучающийся Кругликова Виктория Андреевна\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  фамилия, имя, отчество полностью  Обозначение ВКР 44.03.01.580000.000 Группа ДОЗПО52  Тема утверждена приказом по ДГТУ от «» 2024 г. №  Срок представления магистерской диссертации к защите « » 2024 г.  Исходные данные для выполнения выпускной квалификационной работы:  Эмпирический объект исследования: 14 детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи  Методики обследования: исследование пространственных представлений по методикам Н.Я Семаго, М.М. Семаго, М.Г. Аббасова, Т.А. Ткаченко   |  | | --- | | Содержание выпускной квалификационной работы | | Введение: | | Во введении выпускной квалификационной работы обозначены актуальность выбранной темы, сформулированы проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методы, этапы, база, структура исследования. | | Наименование и краткое содержание разделов: | | В первой главе «Теоретические аспекты изучения пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР» описаны психолого-педагогические особенности детей с трудностями в обучении, виды трудностей, методы логопедической работы в процессе развитии пространственных представлений у младших школьников. На основе анализа исследований сделан вывод о том, что пространственные представления представляют собой одну из трудных форм восприятия, которые развиваются у детей в процессе их познавательного роста гораздо медленнее по сравнению с другими формами условных рефлексов. Уровни пространственно-временных представлений формируются в процессе онтогенеза постепенно, на основе предыдущих, создавая таким образом целостную структуру развитой психики. Этот процесс подчиняется основным закономерностям развития, которые находят отражение в нейробиологических и психологических теориях. В случае, если по каким-либо причинам ребенок не проходит все этапы формирования пространственных представлений, у него могут возникнуть серьёзные трудности в освоении таких навыков, как чтение, письмо, счёт и прочие. | | Во второй главе «Экспериментальное исследование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи» представлены цель, задачи, методики оценки сформированности пространственных представлений, результаты констатирующего этапа эксперимента. На основе данных экспериментальной части исследования сделан вывод о том, дети с ТНР испытывают проблемы в пространственных представлений. Перечисленные трудности позволили нам определить основные направления логопедической работы.  В третьей главе «Логопедическая работа по преодолению нарушений пространственных представлений у младших школьников с тнр». В ходе формирующего этапа были разработаны и апробированы направления логопедической работы по развитию пространственных представлений у младших школьников с ТНР с учетом комплексного подхода, побраны игровые методы, используемые в логопедической работе с младшими школьниками, разработан перспективный план коррекционной работы. На контрольном эксперименте выявлена положительная динамика в формировании пространственных представлений младших школьников с ТНР. | |  | | В заключении выпускной квалификационной работы подведены итоги эмпирического исследования, доказана эффективность проведенной работы, приведены основные выводы, подтверждающие гипотезу. | | Перечень графического и иллюстративного материалов:  1. Таблица 1 – Структура пространственных представлений  2. Таблица 2 – Законы развития движения | | 3. Таблица 3 – Онтогенез пространственных представлений | | 4. Таблица 4 – Список обучающихся экспериментальной группы | | 5. Таблица 5 – Результаты выполнения обучающимися заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»  6. Таблица 6 – Распределение результатов выполнения обучающимися заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»  7. Таблица 7 – Результаты выполнения детьми заданий методики «Взаиморасположение предметов в пространстве»  8. Таблица 8 – Распределение результатов выполнения детьми заданий методики «Взаиморасположение предметов в пространстве»  9. Таблица 9 – Результаты выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики  10. Таблица 10 – Распределение результатов выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики  11. Таблица 11 – Результаты выполнения обучающимися заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»  12. Таблица 12 – Распределение результатов выполнения обучающимися заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»  13. Таблица 13 – Результаты выполнения детьми заданий методики «Взаиморасположение предметов в пространстве»  14. Таблица 14 – Распределение результатов выполнения детьми заданий методики «Взаиморасположение предметов в пространстве»  15. Таблица 15 – Результаты выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики  16. Таблица 16 – Распределение результатов выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики  17. Рисунок 1 – Процентное соотношение результатов диагностики «Ориентировка на себе и ориентировка относительно себя» (Н. Я. Семаго, М.М. Семаго)  18. Рисунок 2 – Процентное соотношение результатов диагностики «Взаиморасположение предметов в пространстве» (М.Г. Аббасова)  19. Рисунок 3 – Процентное соотношение результатов диагностики Диагностика уровня развития пространственной лексики (Т.А. Ткаченко)  20. Рисунок 4 – Сравнительная диаграмма процентного соотношения результатов диагностики «Ориентировка в схеме собственного тела» (Н. Я. Семаго, М.М. Семаго)  21. Рисунок 5 – Сравнительная диаграмма процентного соотношения результатов диагностики «Взаиморасположение предметов в пространстве» (М.Г. Аббасова)  22. Рисунок 6 – Сравнительная диаграмма процентного соотношения результатов диагностики «Диагностика уровня развития пространственной лексики» (Т.А. Ткаченко) |  |  |  |  | | --- | --- | --- | | Руководитель ВКР | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  подпись, дата | зав. к., доц. М.Л. Скуратовская | |  |  |  | |  |  |  | | Задание принял к исполнению | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  подпись, дата | В.А. Кругликова |     **Аннотация**  Выпускная квалификационная работа на тему: «Формирование пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы-интерната», имеет безусловную актуальность. Пространственные представления являются важным аспектом когнитивного развития, влияющим на успешность учебной деятельности, ориентацию в окружающем мире и самостоятельность ребенка. Ограничения, связанные с ТНР, могут существенно затруднить процесс формирования таких представлений, что требует специализированного подхода и методов. Систематическая и целенаправленная работа в этом направлении способствует улучшению их учебной успеваемости, стимулирует развитие когнитивных способностей и облегчает процесс социальной адаптации.  Целью исследования выступает разработка и обоснование эффективных методик и приемов формирования пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы-интерната.  В ходе исследования автор комплексно подходит к изучению проблемы формирования пространственных представлений у младших школьников с ТНР, им разрабатывается и апробируется специализированный комплекс дидактических игр и упражнений, направленных на развитие пространственных представлений, а в заключении приводятся обобщающие работу выводы.  Выпускная квалификационная работа состоит из 3 глав, 8 параграфов, 61 источника, 95 страниц.  **ANNOTATION**  The final qualifying work on the topic: "Formation of spatial representations in primary school children with speech disorders in the conditions of a special boarding school" is of absolute relevance. Spatial representations are an important aspect of cognitive development, affecting the success of educational activities, orientation in the surrounding world and the independence of the child. Limitations associated with speech disorders can significantly complicate the process of forming such representations, which requires a specialized approach and methods. Systematic and targeted work in this direction helps to improve their academic performance, stimulates the development of cognitive abilities and facilitates the process of social adaptation.  The aim of the study is to develop and substantiate effective methods and techniques for developing spatial representations in primary school children with speech delays in a special boarding school.  During the study, the author takes a comprehensive approach to studying the problem of developing spatial representations in primary school children with speech delays; he develops and tests a specialized set of didactic games and exercises aimed at developing spatial representations, and in the conclusion, he provides generalizing conclusions about the work.  The final qualifying work consists of 3 chapters, 8 paragraphs, 61 sources, 95 pages. |

**Содержание**

[Введение 8](#_Toc181876089)

[1. Теоретические аспекты изучения пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР 14](#_Toc181876090)

[1.1 Понятие «пространственные представления». Структура и роль пространственных представлений в развитии ребенка 14](#_Toc181876091)

[1.2 Онтогенез формирования пространственных представлений 19](#_Toc181876092)

[1.3 Особенности развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи 24](#_Toc181876093)

[Выводы по главе 1. 30](#_Toc181876094)

[2. Экспериментальное исследование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР 32](#_Toc181876095)

[2.1 Цель, задачи, методика проведения констатирующего эксперимента 32](#_Toc181876096)

[2.2 Анализ результатов диагностики пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР по результатам констатирующего эксперимента 36](#_Toc181876097)

[Выводы по главе 2 43](#_Toc181876098)

[3. Логопедическая работа по преодолению нарушений пространственных представлений у младших школьников с ТНР](#_Toc181876099) 45

[3.1 Основные принципы, цель, задачи и этапы логопедической работы по преодолению пространственных нарушений у младших школьников с ТНР](#_Toc181876100) 45

[3.2 Содержание логопедической работы по коррекции пространственных представлений у младших школьников с ТНР](#_Toc181876101) 51

[3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента](#_Toc181876102) 57

[Вывод по главе 3](#_Toc181876103) 63

[Заключение](#_Toc181876104) 64

[Перечень использованных информационных ресурсов](#_Toc181876105) 66

[Приложение А. –](#_Toc181876106) [Методика Н.Я. Семаго, М.М. Семаго «Ориентировка в схеме собственного тела»](#_Toc181876107) 72

[Приложение Б. –](#_Toc181876108) [Методика М.Г. Аббасова «Взаиморасположение предметов в пространстве»](#_Toc181876109) 74

Приложение В. – [Методика Т.А. Ткаченко «Диагностика уровня развития пространственной лексики»](#_Toc181876111) 75

[Приложение Г. – Перспективный план коррекционной работы](#_Toc181876112) 77

[Приложение Д.– Конспекты по развитию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР](#_Toc181876113) 78

[Приложение Е – Игры и упражнения для развития пространственных представлений у младших школьников с ТНР](#_Toc183975271) 92

**Введение**

С самого раннего детства ребенок начинает знакомиться и осваивать восприятие пространства. Благодаря взрослым он обучается основным аспектам ориентирования: «верх-низ», «впереди-сзади» и т.д.

В процессе взросления у ребенка формируются первые системы отчета: первая из – сенсорная, когда малыш осваивает схему своего тела, а вторая – вербальная, которая помогает ему выражать пространственные представления, которые, в свою очередь способствуют формированию навыков ориентации на бумаге и в плане.

Формирование пространственных представлений у детей является важным аспектом их развитии и адаптации в обществе. Ребята с хорошо развитыми пространственными представлениями легче ориентируются на плоскости и в пространстве, лучше понимают и используют пространственные отношения. Это положительно влияет на их успеваемость и повседневную жизнь.

Пространственные представления включают в себя умение воспринимать, анализировать и оперировать пространственными отношениями между объектами и событиями окружающего мира. Эти навыки являются базовыми для многих сфер человеческой деятельности, таких как математика, чтение, письмо, а также для ориентации в окружающей среде и самостоятельного решения повседневных задач.

Изучением пространственных представлений у младших школьников занимались многие психологи и педагоги. Одним из первых, кто начал исследовать эту тему, был швейцарский психолог Ж. Пиаже. Он разработал концепцию когнитивного развития, которая включает в себя и пространственные представления.

В России изучением пространственных представлений занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.Г. Ананьев, Т.А. Мусейибова, О.Б. Иншакова и др.

Особое внимание в процессе формирования пространственных представлений следует уделять младшим школьникам с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Для этой категории детей характерны значительные трудности в восприятии, переработки и воспроизведении речевой информации, что отражается во всех аспектах их когнитивного развития, включая пространственное мышление.

В связи с этим, младшим школьникам с ТНР требуется специализированная коррекционно-развивающая поддержка, ориентированная на их особые образовательные потребности.

Актуальность исследования пространственных представлений у младших школьников с ТНР условиях специальной школы-интерната обусловлена комплексной задачей адаптации и полноценного развития детей. Пространственные представления являются важным аспектом когнитивного развития, влияющим на успешность учебной деятельности, ориентацию в окружающем мире и самостоятельность ребенка, обеспечивающих профилактику оптических форм дисграфии и дислексии и акалькулии. Ограничения, связанные с ТНР, могут существенно затруднить процесс формирования таких представлений, что требует специализированного подхода и методов.

Специальные школы-интернаты для детей с ТНР являются важными институтами в системе специального образования. Они играют ключевую роль в предоставлении детям с особыми образовательными потребностями комплексной помощи, включающей не только академическое обучение, но и коррекционную и социальную поддержку. В условиях специальной школы-интерната педагоги имеют возможность применять индивидуализированные методики и приемы, направленные на развитие пространственных представлений у младших школьников с ТНР.

Актуальность темы обусловлена необходимостью создания и внедрения эффективных методик и приемов формирования пространственных представлений у младших школьников с ТНР. Систематическая и целенаправленная работа в этом направлении способствует улучшению их учебной успеваемости, стимулирует развитие когнитивных способностей и облегчает процесс социальной адаптации. Однако, существует **противоречие** между важностью развития пространственных представлений у младших школьников с ТНР - с одной стороны, и, несмотря на значительное количество исследований в области коррекции нарушений речи и обучения детей с ТНР, недостаточной изученностью вопросов развития пространственных представлений у данной категории детей – с другой стороны.

Противоречие позволило сформулировать основную **проблему исследования** – какие методы и приёмы коррекционной работы могут обеспечить эффективность формирования у младших школьников с ТНР пространственных представлений?

**Объект исследования:** формирование пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы-интерната.

**Предмет исследования:** содержание и методы логопедической работы по коррекции и формированию пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы-интерната.

**Цель данного исследования:** разработать и обосновать содержание логопедической работы и эффективные дидактические игры и упражнения развивающего характера, обеспечивающие формирование пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы-интерната.

**Гипотеза исследования:** приступая к исследованию мы предполагаем, что развитие пространственных представлений у младших школьников с ТНР обладает рядом особенностей, обусловленных нарушением речевой функции. Формирование пространственных представлений будет характеризоваться положительной динамикой, если:

- обеспечить поэтапность их развития в соответствии с их формированием в онтогенезе;

- использовать систему дидактических игр и упражнений развивающего характера,

- включать их в содержание непосредственной образовательной деятельности, а также в подгрупповые логопедические занятия.

Цель работы и гипотеза исследования определяют решениеследующих **задач**:

1. Изучить теоретические аспекты формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста в ходе анализа специальной психолого-педагогической и методической литературы.
2. Разработать диагностический инструментарий и выявить в ходе экспериментального исследования специфические особенности пространственного восприятия у младших школьников с ТНР.
3. Определить содержание, организацию логопедической работы, систематизировать методы и приемы, и разработать специальный комплекс игр, направленных на направленных на развитие пространственных представлений у детей с ТНР в условиях специальной школы.
4. Провести экспериментальную работу по апробации выбранных методов и приемов в условиях специальной школы-интерната и определить их эффективность.
5. Выявить эффективность проведенной работы на основе сравнения результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:**

–положения о роли ведущей деятельности в развитии ребенка: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Г.И. Вергелес, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.

–научные исследования о генезисе пространственных представлений у младших школьников: Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, Ж.Пиаже, Е.Ф. Рыбалко, Г.И. Челпанов и др.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие

**методы исследования**:

– теоретические (анализ специальной литературы; интерпретация, обобщение опыта и массовой практики);

– эмпирические (диагностические задания; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);

– методы обработки результатов (качественный и количественный методы обработки результатов исследования).

**Научная новизна работы** заключается в уточнении содержания логопедической работы по формированию пространственных представлений у младших школьников с ТНР, а также в разработке и апробации специализированного комплекса дидактических игр и упражнений, направленных на развитие пространственных представлений.

**Практическая значимость**исследования обусловлена возможностью использования комплекса разработанных коррекционных игр и приемов, направленных на развитие пространственных представлений младших школьников с ТНР, в практической деятельности педагогов специальной школы-интерната.

Настоящая дипломная работа представляет собой исследование проблемы формирования пространственных представлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, выявляющее и обосновывающее эффективные педагогические подходы в условиях специального образования.

**База проведения исследования:** ГКОУ РО «Зерноградская специальная школа-интернат». В эксперименте принимали участие 14 обучающихся в возрасте 6-7 лет с ОНР II-III уровня.

**Этапы исследования:**

На первом этапе осуществлялся подбор, изучение и анализ научной литературы, отражающей проблему научного исследования, основных понятий в рамках темы; на первом этапа разрабатывалась методика констатирующего эксперимента, формулировалась и уточнялась научная гипотеза.

Второй этап включал в себя проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных данных, разработку, апробацию дополнительной программы развития пространственных представлений у младших школьников с ТНР.

На третьем этапе обобщались и анализировались полученные данные, осуществлялась оценка эффективности программы, оформлялись материалы исследования.

**Структура исследования:** работа состоит из введения, трех глав, заключения, перечня использованных информационных ресурсов и приложений. Текст проиллюстрирован таблицами и рисунками.

**1.** **Теоретические аспекты изучения пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР**

**1.1. Понятие «пространственные представления». Структура и роль пространственных представлений в развитии ребенка**

Пространственные представления играют важную роль в жизни человека, позволяя ориентироваться в окружающем мире, понимать пространственные отношения между объектами и успешно взаимодействовать с окружающей средой. Они являются неотъемлемой частью развития ребенка и влияют на формирование его личности, успешность обучения и адаптации в обществе.

В данном параграфе мы рассмотрим понятие пространственных представлений, структуру и их роль в развитии ребенка.

По определению О. В. Бурачевской, их следует рассматривать через призму представлений о пространственных свойствах и отношениях в их соотношении [9].

В свою очередь, А. Р. Лурия предоставляет их определение с позиции деятельности по определению соотношения явлений и предметов относительно друг друга [29].

Пространственные представления играют ключевую роль в познании и всех практических действий. Их хорошее развитие становится необходимой основой для разных видов деятельности, включая художественное творчество, спорт и многое другое. Формирование пространственных представлений у ребенка начинается уже в первые месяцы его жизни и служит важным индикатором его умственного и сенсомоторного развития.

В работах З. М. Дунаевой их следует рассматривать с позиции пространственно-временных отношений [16].

Видится возможным согласиться с позицией большинства исследователей о том, что именно практический опыт способствует формированию у ребенка пространственного восприятия. Иначе, данный процесс видится возможным именовать с позиции топографических представлений. В научной доктрине, как правило последние определяются как: «ментальные образы местности, которые формируются на основе восприятия объектов и их расположения в пространстве» [13]. Важно подчеркнуть, что их следует рассматривать через спектр образов памяти, определяющих свойства и отношения предметов, в их соотношении.

Учитывая указанное, Т. Д. Рихтерман предлагает определять исследуемые явления через способность индивида к правильному представлению об окружающей действительности [47].

Интересной представляется позиция А. Р. Лурия, который утверждает, что «... в понятие ориентировки включается не только выбор направления передвижения и взаимоориентация в пространстве, но также исследование свойств как самого пространства, так и объектов, его наполняющих» [29].

Анализ представленных в научной доктрине трактовок позволяет утверждать, о тесной связи физических нагрузок детей с освоением пространственной ориентации, изучением их окружающего мира.

В этой связи основные пространственные категории, овладение которыми необходимо для успешности ориентировки на местности:

– знание направлений пространства;

– определение местоположения в пространстве субъекта или какого-либо другого объекта, в котором зафиксирована точка отсчета;

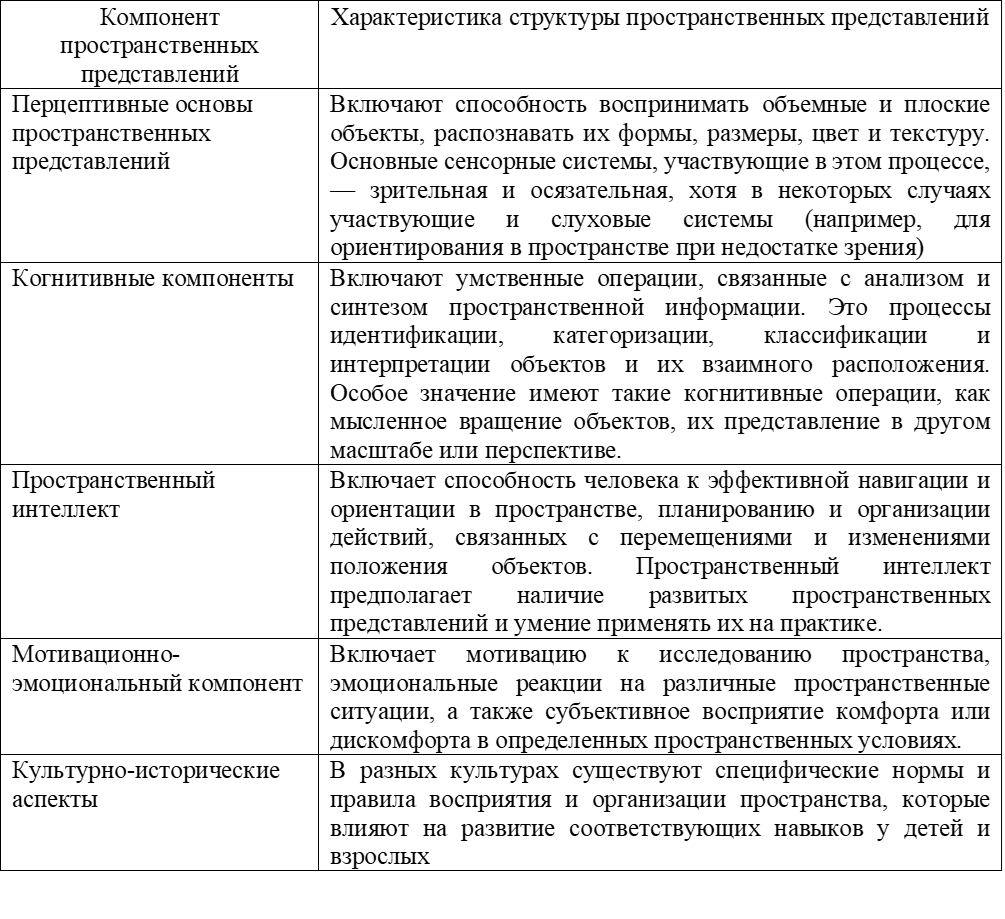
– понимание перемещения с точкой отсчета «от себя»;

– оценка расстояния и расположения объектов и субъекта.

Ученые подчеркивают, что способность ориентироваться в пространстве обусловлена целостным восприятием окружающей действительности.

Пространственные представления имеют сложную структуру, состоящую из нескольких компонентов, которые представлены в таблице 1 [5].

Таблица 1 - Структура пространственных представлений

Пространственные представления играют ключевую роль в развитии ребенка, оказывая влияние на его ориентацию в пространстве, понимание пространственных отношений между объектами и успешное взаимодействие с окружающим миром.

Авторы Л. С. Выготский и Ж. Пиаже подчёркивали, что развитие пространственных представлений начинается с формирования у ребёнка схемы тела — системы координат, связанной с собственным телом. Затем ребёнок начинает ориентироваться в пространстве относительно других объектов. Это позволяет ему успешно передвигаться, взаимодействовать с предметами и ориентироваться на местности [12].

И. С. Якиманская отмечала, что пространственные представления необходимы для успешного обучения. Они помогают детям понимать геометрические фигуры, расстояния, направления и другие пространственные характеристики, что особенно важно для изучения математики, географии и естественных наук [60].

Исследования различных авторов подчеркивают важность пространственных навыков для успешного обучения и развития. Вот некоторые из ключевых аспектов:

– Познавательное развитие. Ж. Пиаже в своих трудах описывал, как пространственные представления связаны с конструкцией понятий, развитием логических структур мышления и пониманием окружающего мира. Он выделял, что понимание взаимоотношений таких категорий, как размер, форма и количество, связано с концепцией сохранения. позволяют ребёнку ориентироваться в пространстве и понимать пространственные отношения между объектами [46].

– Математические способности. Исследования показывают, что пространственные представления имеют критическое значение для развития математических навыков. Исследования Л. Выготского и его последователей подчёркивают важность пространственного восприятия в освоении числовых операций и геометрических понятий. Пространственная визуализация помогает детям решать математические задачи и понимать абстрактные концепции [12].

– Языковое развитие. Исследование пространственных представлений в языковом развитии изучалась многими учеными, в том числе Д. Брунером, который указывал, что пространственная организация помогает детям структурировать информацию и способствует развитию способности описывать объекты и их расположение вербально [8].

– Физическое развитие и координация. Пространственные представления важны для развития двигательных навыков и координации движений. В работах А. Н. Леонтьева подчеркивается, что понимание собственного тела в пространстве является основой для сложных движений и действий, таких как спорт или танцы [25].

– Социальное развитие. Умение ориентироваться в пространстве способствует социализации, так как оно позволяет детям эффективно взаимодействовать с другими детьми и понимать сложные социальные ситуации, например, при групповых играх. М. Е. Хватцев уделял внимание связи между психосоциальным развитием и умением детей воспринимать окружающее пространство [57].

– Творческое мышление и решение проблем. Пространственные навыки связаны с развитием воображения и способности к созданию новых идей. Это особенно актуально в художественной деятельности, где дети учатся воплощать свои идеи в визуальной форме.

Р. С. Говорова и Д. Б. Дьяченко указывали, что развитие пространственных представлений способствует развитию мышления, так как требует анализа пространственных отношений и решения задач. Это также развивает воображение и творчество, позволяя детям создавать и представлять пространственные образы [14].

Пространственные представления являются важным аспектом развития ребёнка. Они способствуют его адаптации в обществе, успешному обучению и взаимодействию с окружающим миром. Поэтому важно уделять внимание развитию пространственных представлений у детей.

Таким образом, важность пространственной ориентировки неоспорима в контексте одного из элементов человеческой психики. В этой связи важным аспектом в психолого-педагогической доктрине выступает изучение именно особенностей пространственной ориентации детей. Данный аспект способствует социализации и развитию ребенка, а его слабое формирование выступает детерминантой к затруднениям в освоении школьной программы.

В следующем параграфе мы рассмотрим онтогенез формирования пространственных представлений, так как они играют важную роль в развитии ребенка и оказывают значительное влияние на его жизнь.

**1.2 Онтогенез формирования пространственных представлений**

Формирование пространственных представлений у детей – это сложный и многогранный процесс, который длиться на протяжении всего детства ребенка.

Изучение онтогенеза пространственных представлений является достаточно важной темой для исследования, что обусловлено его основополагающей ролью развитии ребенка.

Как уже было отмечено выше, данный процесс начинается с рождением, но, по справедливому замечанию ряда исследователей, может формироваться еще во внутриутробном периоде развития. Многие исследователи отождествляют его с системой координат, которые осваивает плод во внутриутробном периоде, в ходе принятия им различных двигательных поз, а после рождения, когда он совершает первые движения, ползает и начинает стоять [54].

Центром третичных зон, отвечающих за восприятие пространства, являются 39-е и 40-е поля по Бродману. Наличие данных зон присуще только человеку. Их созревание, достаточное для вступления в работу, происходит к концу дошкольного возраста.

Как отмечают Б. Г. Ананьев и Е.Ф. Рыбалко исследуемому явлению свойственны следующие этапы:

«– формирования механизма фиксации взора;

– перемещение взора за движущимися предметами;

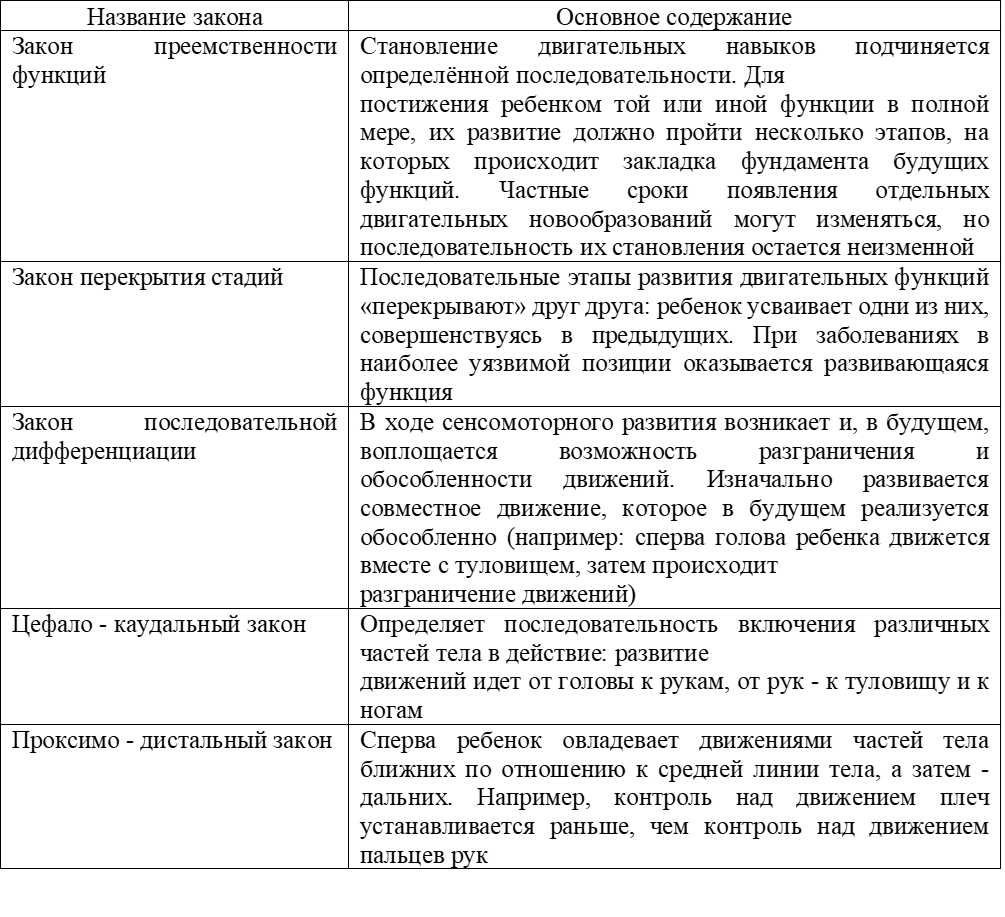
– развитие активного осязания;

– развитие предметной деятельности;

– освоение пространства через ползание и ходьбу;

– появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства речи» [5].

Т. А. Мусейибова выделила основные законы развития движений, которые представлены в таблице 2 [34].

Таблица 2 – Законы развития движения

Онтогенез формирования пространственных представлений формируется последовательно и поэтапно:

Первый этап. сопряжен с пространственными представлениями ребенка о строении собственного тела:

В частности, данный процесс предполагает исследование ребенком посредством тактильных ощущений, основанных на напряжении и расслаблении мышц, исследование внутренних особенностей собственного организма, посредством ощущения жажды, голода, а также рассмотрение внешних ориентиров и взаимодействие со взрослыми.

На втором этапе ребенком исследуются предметы внешнего мира и его влияние на них. В частности, им формируются топологические представления об их месте нахождения, дальности расположения относительно его самого и иных предметов пространства.

Важно отметить, что развитие исследуемых представлений формируется двумя путями, где первый представлен исследованием пространства по вертикали, а второй по горизонтали - от себя. Второй, в свою очередь, определяет пространственные представления относительно «право-левой ориентировки» [26].

В дальнейшим им формируется представление о расположении предметов по направлению назад, в горизонтали к себе. В своей совокупности данные преставления позволяют ребенку сформировать целостную картину мира.

Третий этап ознаменован появлением речевой деятельности, посредством которых ребенок конкретизирует пространственные ориентиры. В науке данная деятельность также имеет наименование как «вербализация пространственных представлений». К иным отличительным особенностям данного этапа следует относить то, что формирование речевой активности относительно пространственных представлений также предполагает движение по основной оси, где изначально появляются такие наречия, как «вверху», «внизу» - по вертикали, а затем - «близко», «далеко» - по горизонтали. В дальнейшем в речи появляются предлоги, которыми он может выразить пространственное отношение предметов по отношению к нему самому и друг у другу.

Последний из рассматриваемых этапов предполагает, что у ребенка формируется целостная речевая деятельность относительно картины внешнего мира. Исследователями данный этап именуется как «Лингвистические представления» [39]. Видится важным отметить, что на данном этапе возможно определить стиль мышления и уровень познавательного развития ребенка.

Между тем, в ряде научных трудов выделяются и иные вариации стадий пространственного восприятия у детей. К примеру, в трудах Т.А. Муссейибовой, изучается процесс становления восприятия пространства у детей и выделяется четыре основных этапа, через которые проходят дети в осознании пространства [34].

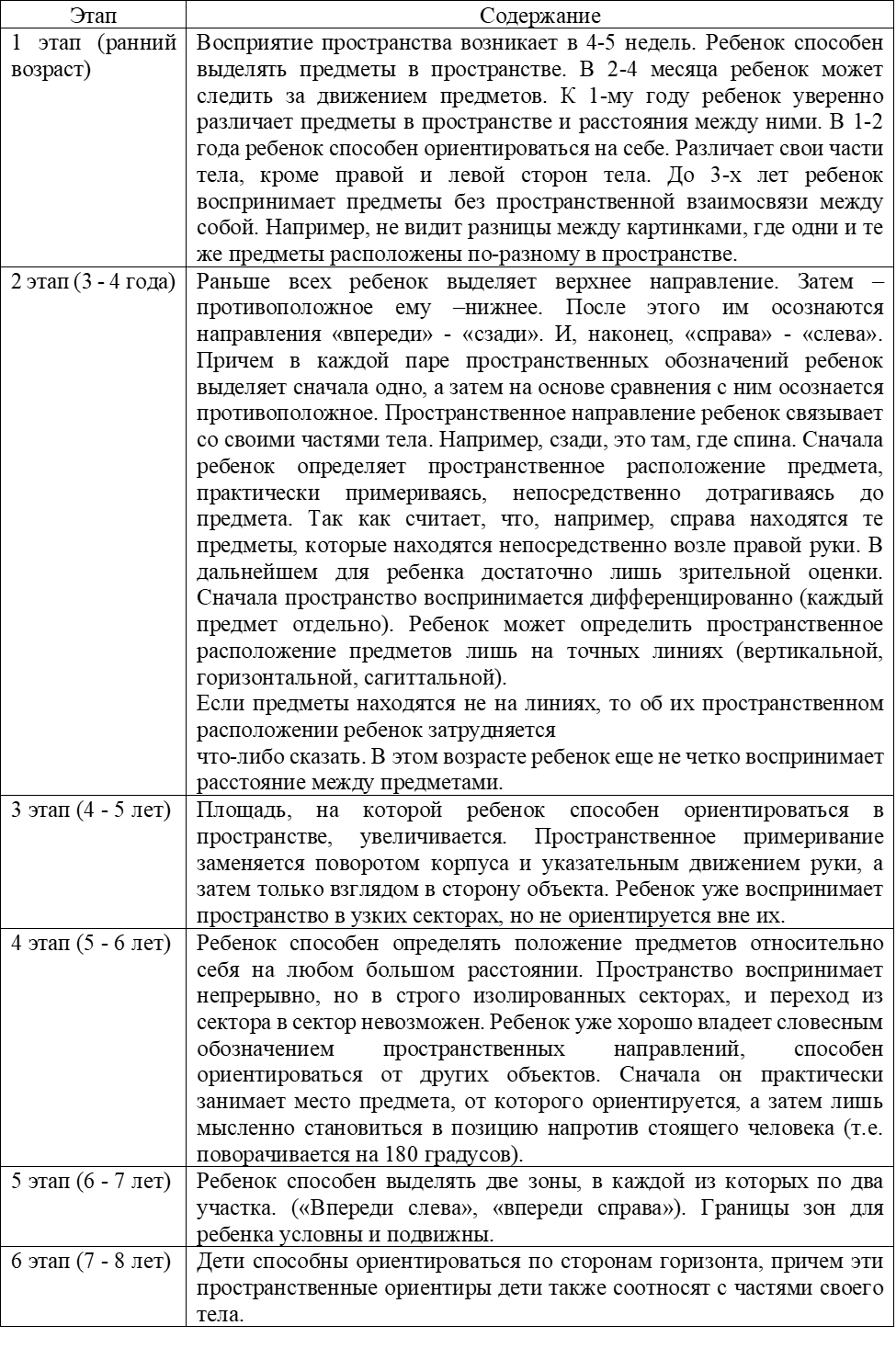
В частности, исследователь утверждает, что на первом из этапов внимание ребенка ориентировано на предметы, которые находятся с ним в непосредственной близости. Аналогично представленному выше первому из этапов, он формирует представление о себе, о своем строении, распознавании частей тела и их взаимодействии с предметами.

На втором этапе, по мнению, автора, поимо основания расположения предметов относительно себя самого он расширяет свой кругозор на иные объекты, тем самым параллельно осваивая способность ориентироваться в окружающем мире.

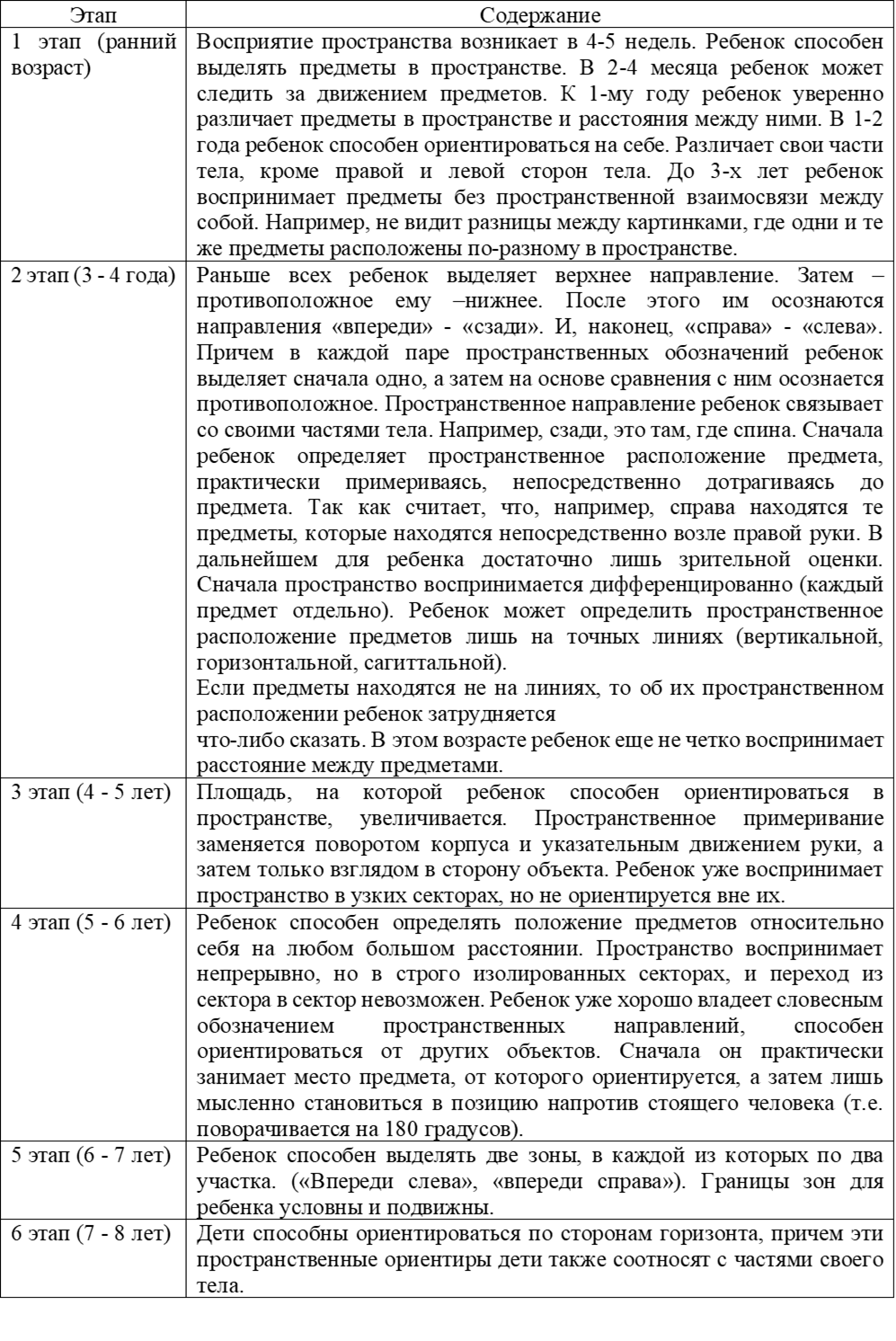
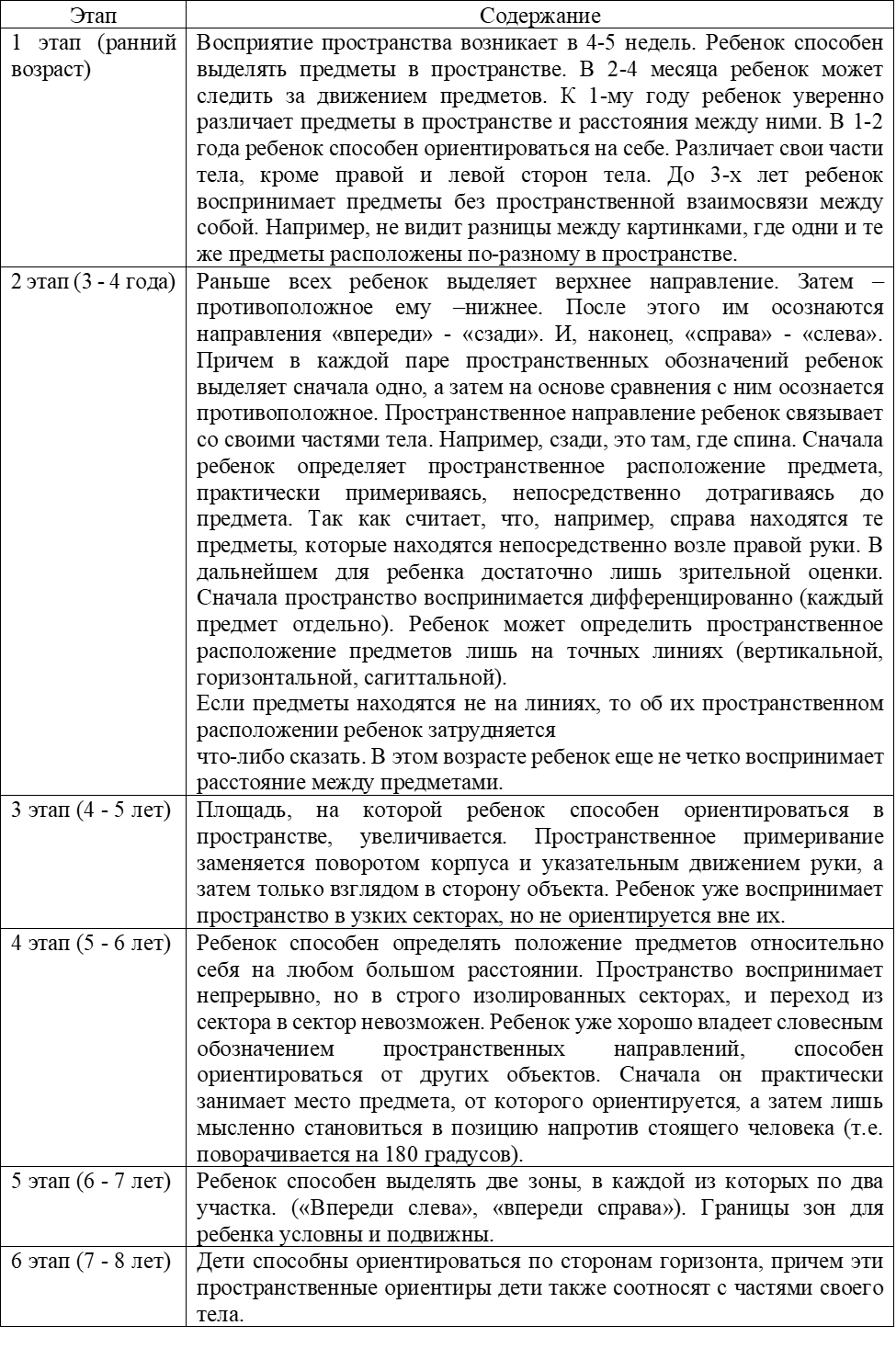
Последующий этап сопряжен с тем, что не только осваивает отдаленные предметы, но и умеет распознать их соотношение друг с другом.

На четвертом этапе восприятие пространства становится более целостным. Дети учатся определять местоположение объектов, видя их во взаимосвязи и зависимости друг от друга. Это позволяет им эффективно использовать навыки в трехмерном пространстве и на плоскости [34].

На основе данных, которые были описаны в трудах Б. Г. Ананьевым, Е.Ф. Рыбалко, Н. Я. Семаго и Н.Н. Семаго выделяют шесть уровней онтогенеза пространственных представлений, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Онтогенез пространственных представлений

Таким образом, формирование пространственных представлений у детей является сложным процессом, который проходит через несколько этапов. Различные подходы к изучению онтогенеза пространственных представлений подчеркивают сложность и многогранность этого процесса, который требует дальнейшего исследования и понимания для оптимизации методов обучения и развития детей.



**1.3 Особенности развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР**

Младший школьный возраст – это период активного формирования пространственных представлений у детей. Однако у детей с ТНР этот процесс может сопровождаться определёнными трудностями. В своих исследованиях данную проблему поднимали такие учёные, как Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и другие.

Исследования в области когнитивного развития свидетельствуют о значительном влиянии речевых нарушений на формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста. У детей с речевыми нарушениями часто наблюдаются затруднения в понимании и использовании пространственных категорий, что связано с общими дефицитами в когнитивной сфере [42].

Пространственные представления формируются через взаимосвязанную систему сенсорно-моторных и речевых процессов, и поэтому нарушения в одной из этих функций неизбежно отражаются на другой. Выделяют следующие сложности, с которыми сталкиваются дети с ТНР при развитии пространственных представлений:

– Недостаточная сформированность пространственных представлений. Детям с ТНР может быть сложно ориентироваться в пространстве и понимать пространственные отношения между объектами.

– Ограниченный словарный запас. Дети с ТНР могут испытывать трудности с выражением своих мыслей, в том числе и пространственных отношений. Это может быть связано с ограниченным словарным запасом и трудностями с построением предложений. При составлении рассказов по картинкам, когда нужно объяснить пространственное расположение персонажей и объектов, им требуются словесные и визуальные подсказки. Их высказывания часто прерываются паузами, и они нуждаются в поддержке взрослых.

– Недостаточная развитость пространственного мышления. Детям с ТНР может быть сложно анализировать и синтезировать пространственные отношения, что затрудняет понимание и использование пространственных представлений.

– Проблема с использованием предлогов. Предлоги являются важным инструментом для выражения пространственных отношений, но детям с особыми речевыми нарушениями могут возникнуть трудности с их использованием. Указанное существенным образом осложняет понимание и выражение пространственных концепций, что по факту приводится к ошибкам, связанным с заменой предлогов или путаницей. Примеры: «Мяч выпал из шкафа», «Лампа висит на столе».

– Нарушение согласования слов. В простых конструкциях дети обычно правильно согласуют прилагательные с существительными, но во фразах, требующих усложненного согласования, как «Мальчик рисует красной ручкой и синим карандашом», могут возникать ошибки, например: «Мальчик рисует красной ручкой и синей карандашом». Эти ошибки связаны с недостаточной дифференциацией форм слов.

– Ограниченные возможности для общения и взаимодействия. Дети с ТНР могут испытывать трудности с общением и взаимодействием с окружающими, что ограничивает их возможности для развития пространственных представлений [16].

В целях исследования пространственных представлений ребенка, видится целесообразным следователь следующей методике.

Во-первых, анализ возможностей ребенка на знание предлогов. Исследуются его возможности правильного употребления таких предлогов, как: «выше», «ниже», «на», «под», «над», «снизу», «сверху», «между».

Во-вторых, исследование возможностей обуславливает необходимость установление правильного их понимания и применения. В первую очередь, исследуется возможность правильного применения предлогов ребенком относительно горизонтальной оси пространственной ориентации. В частности, анализируется правильное применение таких предлогов, как: «ближе», «дальше», «перед», «спереди» «за», «от», «сзади», «от».

Важно отметить, что пока стоит обходить вниманием ориентацию ребенка относительно правой и девой стороны.

В-третьих, последующая стадия предполагает анализ возможностей ребенка по применению предлогов именно относительно правой и левой стороны. Важно отметить, что в полном объеме они данные возможности должны быть сформированы по достижению им семилетнего возраста.

В-четвертых, проводится анализ возможностей ребенка по применению сложных предлогов. В частности, его возможность правильно их применить ориентируясь в пространстве относительно расположения отдельных предметов. Указанного возможно достать посредством следующих заданий: «Укажи, где находится: бочонок перед ящиком, ящик под бочонком, бочонок в ящике» [38].

Такие меры могут значительно способствовать улучшению речевых и когнитивных функций, обеспечивая тем самым более успешную адаптацию детей в образовательной среде.

Исследования показывают, что изучение каждой новой системы отсчета опирается на прочные знания предыдущей. В частности, у учащихся III-IV классов была выявлена зависимость понимания горизонтальных направлений от их способности различать основные пространственные ориентации на географической карте. Например, дети часто связывают север с верхней частью карты, юг — с нижней, запад — с левой стороной, а восток — с правой. Способность маленьких детей различать эти основные направления в значительной мере определяется их уровнем ориентации «на себе», а именно тем, насколько они усвоили «схему своего тела», которая выступает в роли «чувственной системы отсчета» [25].

Его составляющую также дополняет вербальная система координат, посредством которой ребенок может словесным образом выразить определенные пространственные направления: « вверх-вниз», «вперед – назад», «направо -налево».

По справедливому замечанию ряда ученых, ориентиром для ребенка может выступать собственное тело. К примеру, первое из представленных выше направлений может им отождествляться с головой, вниз – с ногами, второе – с лицом и со спиной, а последнее, в свою очередь, с руками- правая и левая [11].

Возможности ребенка относительно пространственного восприятия возможно отследить посредством трех основный осей человеческого тела:

– фронтальной,

– вертикальной,

– сагиттальной.

В первую очередь внимание следует уделить первому из представленных направлений, что, обусловлено вертикальным положением ребенка.

Научный интерес также представляет противоположное направление, которое формируется несколько позже. Важно отметить, что «точная ориентация на горизонтальной плоскости в соответствии с присущими ей направлениями представляет собой более сложную задачу для дошкольников по сравнению с различением вертикальной и горизонтальной плоскостей в трехмерном пространстве» [19].

Развитие пространственных представлений у детей младшего школьного возраста представляет собой комплексный и многоуровневый процесс, который находится под влиянием как биологических, так и социальных факторов. В возрасте от 6 до 10 лет у детей активно развиваются когнитивные способности, необходимые для понимания и обработки пространственной информации. На этом этапе онтогенеза отмечаются ключевые изменения как в нейрофизиологических структурах мозга, так и в психологических характеристиках, которые обусловливают успешное восприятие и интерпретацию пространственных стимулов [32].

Все вышесказанное подтверждает необходимость более детального исследования методов формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и разработке соответствующих образовательных условий.

Значительное внимание данному вопросу отражено в трудах А. Гермаковска, Е. А. Логинова, Л. С. Цветкова, А. В. Ястребова и др. В частности, авторы исследовали возможности коррекционно-логопедической деятельности на этапе ранней профилактики как общих проблем, так и отдельных специфических проявлений, выраженных в дислексии, дисграфии, дискалькулии и дизорфографии [23].

Пути преодоления трудностей в развитии пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР можно выделить следующие:

– Использование наглядных материалов. Наглядные материалы, такие как рисунки, схемы, модели, помогают детям с ТНР лучше понять и запомнить пространственные представления. Они могут использоваться для объяснения пространственных отношений, демонстрации пространственных понятий и так далее.

– Игровые методы. Игры с предметами, настольные и подвижные игры помогают детям с ТНР лучше понять и запомнить пространственные представления. Они могут быть использованы для развития пространственного мышления, координации движений и так далее.

– Работа над словарным запасом. Работа над словарным запасом, включая слова, обозначающие пространственные отношения, помогает детям с ТНР лучше понимать и использовать пространственные представления. Это может быть достигнуто через чтение книг, обсуждение пространственных понятий и так далее.

– Работа над пониманием и использованием предлогов. Упражнения на понимание предлогов, их использование в речи помогают детям с ТНР лучше понимать и использовать пространственные представления.

– Создание условий для общения и взаимодействия. Организация групповых занятий, участие в проектах и так далее помогают детям с ТНР лучше понимать и использовать пространственные представления.

– Индивидуальный подход. Индивидуальный подход к каждому ребёнку с учётом его особенностей и потребностей помогает ему в развитии пространственных представлений. Это может включать в себя использование различных методов и материалов, адаптацию заданий и так далее.

Таким образом, пространственные представления представляют собой одну из трудных форм восприятия, которые развиваются у детей в процессе их познавательного роста гораздо медленнее по сравнению с другими формами условных рефлексов. Уровни пространственно-временных представлений формируются в процессе онтогенеза постепенно, на основе предыдущих, создавая таким образом целостную структуру развитой психики. Этот процесс подчиняется основным закономерностям развития, которые находят отражение в нейробиологических и психологических теориях. В случае, если по каким-либо причинам ребенок не проходит все этапы формирования пространственных представлений, у него могут возникнуть серьёзные трудности в освоении таких навыков, как чтение, письмо, счёт и прочие.

Для успешного развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями необходимо комбинировать различные методики и подходы, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Комплексный подход к обучению и реабилитации способен значительно улучшить пространственное восприятие и, как следствие, общее когнитивное и речевое развитие детей.

**Выводы по Главе 1**

В результате проведенного теоретического анализа особенностей развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи можно сделать ряд важных выводов.

Прежде всего, пространственные представления, являясь ключевым компонентом когнитивной сферы, играют значительную роль в общем интеллектуальном развитии ребёнка и его способности к восприятию и пониманию окружающего мира.

В онтогенезе пространственные представления проходят через несколько стадий, начиная от первоначального восприятия и моторных действий до более сложного когнитивного структурирования и символического мышления. Эти стадии отражают постепенное усложнение и углубление понимания пространственных отношений, что способствует общему когнитивному развитию и успешному обучению детей.

Таким образом, понимание и поддержка развития пространственных представлений в онтогенезе являются ключевыми для создания эффективных образовательных и реабилитационных программ, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка и способствуют их всестороннему развитию.

Понятие и структура пространственных представлений являются ключевыми аспектами когнитивного развития и имеют сложную многомерную природу, включающую зрительно-пространственные, моторные и вербальные компоненты. Эти представления формируются и усваиваются через интеграцию сенсорной информации, движения и языка, что делает их важным аспектом обучения и повседневной деятельности.

В обычных условиях у детей младшего школьного возраста наблюдается прогрессивное развитие этих навыков, благодаря чему они становятся способными точно ориентироваться в пространстве, выполнять сложные задания и участвовать в играх и научной деятельности. Однако присутствие речевых нарушений оказывает значительное влияние на этот процесс, усложняя его и вызывая ряд специфических трудностей.

Особенности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР требуют особого внимания и комплексного подхода. В условиях речевых нарушений процесс формирования пространственных представлений осложняется, что может вызывать затруднения в ориентации в пространстве, восприятии формы, размера и взаиморасположения объектов.

Речевые нарушения нередко сопровождаются когнитивными и сенсорными затруднениями, что в свою очередь влияет на способность детей эффективно использовать речевые и невербальные стратегии для освоения пространственных навыков. Для таких детей особенно важна мультисенсорная и контекстно-зависимая поддержка, включающая сочетание физической терапии, языковой терапии, когнитивных тренингов и специальных образовательных программ.

Ранняя диагностика и индивидуализированный подход к коррекции речевых и пространственных нарушений могут значительно улучшить когнитивное и социальное развитие детей. Поддержка со стороны родителей, педагогов и специалистов в области логопедии играет ключевую роль в создании благоприятных условий для формирования и совершенствования пространственных представлений.

Таким образом, комплексный и междисциплинарный подход к обучению детей с ТНР помогает минимизировать негативное влияние этих нарушений на развитие пространственных навыков, обеспечивая всестороннюю поддержку и способствуя более успешной интеграции детей в образовательную и социальную среду. В следующей главе мы рассмотрим экспериментальное исследование пространственных представлений у младших школьников с ТНР.

**Экспериментальное исследование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР**

**2.1 Цель, задачи, методика проведения констатирующего эксперимента**

*Цель констатирующего эксперимента* – выявить уровень развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР.

В соответствии с целью эксперимента были поставлены следующие *задачи:*

1. Определить направления диагностики.

2. Определить критерии диагностики, подобрать методики и дидактический материал для обследования состояния пространственных представлений у младших школьников с ТНР.

3. Организовать и провести обследование пространственных представлений у младших школьников ТНР.

4. Проанализировать результаты обследования состояния пространственных представлений у младших школьников с ТНР на этапе констатирующем этапе эксперимента.

*Экспериментальная группа и база проведения исследования.*

Экспериментальные исследования проводились на базе ГКОУ «Зерноградской специальной школы-интернат» г. Зернограда. В эксперименте участвовали 14 детей в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи II-III уровня (см. Таблица 4).

Таблица 4 – Список обучающихся экспериментальной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Возраст | Логопедическое заключение |
| 1 | Антон Б. | 6 лет | ОНР II-III уровень |
| 2 | Глеб Б. | 7 лет | ОНР II уровень |
| 3 | Владислав Д. | 6 лет | ОНР II уровень |
| 4 | Артем К. | 6 лет | ОНР II-III уровень |
| 5 | Алиса К. | 6 лет | ОНР III уровень |
| 6 | Роман М. | 6 лет | ОНР III уровень |
| 7 | Владимир М. | 7 лет | ОНР III уровень |
| 8 | Регина М. | 7 лет | ОНР II уровень |
| 9 | Вадим С. | 6 лет | ОНР III уровень |
| 10 | Вероника С. | 7 лет | ОНР III уровень |
| 11 | Максим Т. | 6 лет | ОНР II уровень |
| 12 | Варвара У. | 6 лет | ОНР III уровень |
| 13 | Роман Ф. | 7 лет | ОНР III уровень |
| 14 | Анна Х. | 7 лет | ОНР III уровень |

*Организация экспериментального исследования.*

Выбирая методику обследования пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, были учтены следующие требования:

– доступность;

– четкость, лаконичность инструкций;

– доступный темп объяснения задачи;

– соответствие материала возрасту ребенка.

Диагностика проводилась по следующим *направлениям:*

1) ориентировка в схеме собственного тела;

2) определение взаиморасположения предметов в пространстве;

3) диагностика уровня развития пространственной лексики.

При проведении методики констатирующего эксперимента были использованы следующие методы: словесная инструкция, эксперимент, беседа.

Работая над диагностикой пространственных представлений детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, были рассмотрены труды Р.Е. Левиной, Н.И. Уткиной, О. Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой, С.Д. Забрамной, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Г. Аббасов, Л.Б. Осиповой, Т.А. Ткаченко и других.

Все задания предлагались испытуемым индивидуально, в знакомом им помещении. В протоколах фиксировались: контакт ребёнка со взрослым, принятие и выполнение задания, результат, речевой отчет и поведение ребёнка.

*Критерии диагностики, методики и дидактический материал для обследования состояния пространственных представлений у младших школьников с ТНР.*

Для констатирующего эксперимента были подобраны методики в соответствии с современными психолингвистическими представлениями.

Исходя из структуры пространственных представлений все методики мы разбили на следующие блоки:

*Блок 1.* *Ориентировка в схеме собственного тела (Н. Я. Семаго, М.М. Семаго).*

Цель методики: определение уровня представления о схеме тела человека.

На первом этапе проводится оценка пространственного восприятия тела. Сначала важно определить, какие слова, обозначающие части тела и лица, ребенок уже знает, и использовать их при расспросе. Его просят определить, какие части находятся у него на лице и как расположены части тела, сначала вдоль вертикальной оси, а затем по горизонтальной линии. На этом этапе также предлагаются задачи по анализу положения рук и их частей относительно всего тела и друг друга.

На втором этапе проводилась оценка способность ребенка определять стороны тела на себе. Ребенку необходимо определить правую и левую руку, правый глаз, левое ухо и т.д. Данный анализ проводится на вертикальной оси.

Третий этап задания направлен на понимание словесного обозначения расположения частей тела в пространстве. Экспериментатор прикасался к какой-либо части тела и предлагал назвать её, обозначив сторону.

Характеристика *критериев оценки и уровней сформированности* ориентировки в схеме собственного телапо данной методике представлены в «Приложении А».

*Блок 2.* *Определение взаиморасположения предметов в пространстве (М.Г. Аббасова).*

Цель методики: выявить уровень умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи и словесно обозначать пространственные отношения.

Методика включает в себя серию заданий, которые требуют от ребёнка умения ориентироваться в пространстве, определять местоположение предметов относительно друг друга и выполнять инструкции, связанные с пространственными отношениями.

В данном блоке представлено два задания. Первое задание ориентировано на понимание ребенком вербальной инструкции. Второе задание предполагает определение ребенком взаиморасположения данных двух предметов и словесно обозначает пространственные отношения между ними.

Характеристика *критериев оценки и уровней сформированности* определения взаиморасположения предметов в пространствепо данной методике представлены в «Приложении Б».

*Блок 3.* *Диагностика уровня развития пространственной лексики (Т.А. Ткаченко).*

Цель методики: определить навыки использования в речи понятий и предлогов, обозначающих пространственные характеристики.

Методика позволяет оценить, насколько ребёнок понимает и использует пространственные предлоги и наречия в своей речи и включает в себя серию заданий, которые проверяют знание и использование ребёнком пространственных понятий.

Примеры заданий методики:

1. Понимание пространственных предлогов.

2. Использование предлогов, обозначающих пространственные понятия.

3. Составление предложений с пространственными понятиями, для определения словарного запаса.

Оценка результатов методики позволяет определить уровень развития пространственной лексики у ребёнка и выявить возможные проблемы, которые могут препятствовать успешному обучению в школе. Методика может быть использована как для диагностики, так и для коррекции пространственной лексики у детей.

Характеристика *критериев оценки и уровней* развития пространственной лексикипо данной методике представлены в «Приложении В».

Правильное выполнение всех блоков заданий свидетельствует о сформированности пространственных представлений и чётком понимании ребёнком пространственных отношений. Неправильное выполнение одного или нескольких заданий может указывать на трудности в понимании пространственной ориентации, требующие дальнейшей коррекции.

Благодаря, вышеперечисленным методикам, которые были нами подобраны, мы смогли провести качественную диагностику развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР.

В следующем параграфе мы рассмотрим анализ результатов диагностики.

**2.2 Анализ результатов диагностики пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР по результатам констатирующего эксперимента**

Пространственные представления являются важным аспектом развития ребёнка, который влияет на его успешность в обучении и повседневной жизни. У детей с общим недоразвитием речи пространственные представления могут быть сформированы недостаточно хорошо, что может затруднять их обучение и коммуникацию.

Как мы отмечали выше, целью нашего экспериментального исследования было изучение пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР.

В исследовании принимали участие 14 детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В ходе эксперимента мы исследовали ориентировку в схеме собственного тела; способность определять взаиморасположения предметов в пространствеи на листе бумаги; развитие пространственной лексики.

Исследование проводилось в первой половине дня и индивидуально с каждым ребенком. Эксперимент включал несколько заданий.

В результате исследования мы выявили следующие особенности пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР.

Анализ результатов по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» был проанализирован с количественной и качественной стороны. Результаты количественного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты выполнения обучающимися заданий по методике «Ориентировка в схеме собственного тела»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Ориентировка в себе | Ориентировка относительно себя | Ориентировка относительно собственного тела | Общее количество баллов |
| 1 | Антон Б. | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 2 | Глеб Б. | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 3 | Владислав Д. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 4 | Артем К. | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 5 | Алиса К. | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 6 | Роман М. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 7 | Владимир М. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 8 | Регина М. | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 9 | Вадим С. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 10 | Вероника С. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 11 | Максим Т. | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 12 | Варвара У. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 13 | Роман Ф. | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 14 | Анна Х. | 2 | 2 | 1 | 5 |

Результаты диагностики представлены в таблице 5, обобщены ниже в таблице 6.

Таблица 6 – Распределение результатов выполнения обучающимися заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела» по уровням

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития пространственных представлений о собственном теле | Количество детей |
| Низкий | 5 |
| Средний | 8 |
| Высокий | 1 |

На рисунке 1 мы видим процентное соотношение результатов выполнения обучающихся данной методики в процентах.

Рисунок 1 – Процентное соотношение результатов диагностики «Ориентировка на себе и ориентировка относительно себя» (Н. Я. Семаго, М.М. Семаго)

Как видно из таблиц 5, 6 и диаграммы наибольшее число детей - 57% (8 детей из 14) обладает средним уровнем развития пространственных представлений о собственном теле. Обучающиеся данной категории справились с большей частью заданий Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, однако иногда допускали ошибки, которые были ими замечены и самостоятельно исправлены. Например, Анна Х. правильно выполнила все пробы, за исключением последнего, где попросила помощь экспериментатора положение рук.

36% испытуемых (5 человек) обладают низким уровнем развития интересуемого показателя – в ходе диагностики они допустили большое количество ошибок, не заметив и не исправив их. Так, Глеб Б. правильно повторил только первые две пробы, а после трех неудач подряд отказался продолжать выполнение задания.

Артем К. выполнил задание с помощью взрослого, при самостоятельном допускал ошибки, трое обучающихся выполнили не все задания, набрав 0 баллов.

Вадим С. выполнил задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем экспериментатора, а потом – собственным). Владимир М. выполнил задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо экспериментатора. Регина М. выполнила задание, смотря в зеркало и ощупывая свое лицо.

У большинства детей вызвало сложность задание по ориентировке относительно собственных рук. Обучающиеся допускали ошибки в показе, что плечо или локоть, локоть или ладонь и т.д.

Подводя итог диагностической работы с помощью проб Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, стоит подчеркнуть, что в целом в экспериментальной выборке 36% младших школьников присущ низкий или средний уровень развития пространственных представлений о собственном теле. Следовательно, они нуждаются в работе по их формированию.

Анализ методики, разработанной М.Г. Аббасовым, которая выявляет уровень сформированности умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи, способность словесно обозначать пространственные отношения был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Анализ количественных результатов представлен в таблице 7

Таблица 7 – Количественные результаты выполнения детьми заданий по методике «Взаиморасположение предметов в пространстве»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Расположение предметов по инструкции | Словесное обозначения взаиморасположения | Общее количество баллов |
| 1 | Антон Б. | 1 | 1 | 2 |
| 2 | Глеб Б. | 1 | 0 | 1 |
| 3 | Владислав Д. | 1 | 1 | 2 |
| 4 | Артем К. | 1 | 0 | 2 |
| 5 | Алиса К. | 1 | 2 | 3 |
| 6 | Роман М. | 2 | 1 | 3 |
| 7 | Владимир М. | 1 | 1 | 2 |
| 8 | Регина М. | 0 | 1 | 1 |
| 9 | Вадим С. | 1 | 2 | 3 |
| 10 | Вероника С. | 2 | 1 | 3 |
| 11 | Максим Т. | 0 | 1 | 1 |
| 12 | Варвара У. | 2 | 2 | 4 |
| 13 | Роман Ф. | 1 | 2 | 3 |
| 14 | Анна Х. | 2 | 2 | 4 |

Результаты диагностики представлены в таблице 7, обобщены ниже в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение результатов выполнения детьми заданий методики «Взаиморасположение предметов в пространстве» по уровням

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития пространственных представлений в пространстве | Количество детей |
| Низкий | 3 |
| Средний | 9 |
| Высокий | 2 |

На рисунке 2 мы видим процентное соотношение результатов выполнения обучающихся данной методики в процентах.

Рисунок 2 – Процентное соотношение результатов диагностики «Взаиморасположение предметов в пространстве» (М.Г. Аббасова)

По результатам методики было установлено, что только два ребенка смогли правильно выполнить предложенные задания. Три обучающихся – 21% при самостоятельном выполнении допускали ошибки, им потребовалась помощь взрослого.

Глеб Б., Артем К. и Регина М. не сумели справиться со вторым блоком заданий, остальные обучающиеся допускали ошибки при выполнении задания.

Расположение ручки над вазой давалось детям легче, чем расположение под вазой. Зачастую обучающиеся путали расположение слева и справа, затруднялись в расположении за вазу.

Четверо обучающихся допускали ошибки при словесном обозначении расположения ручки относительно вазы, вместо «над вазой» говорили «наверху», «висит», «выше», «на верх вазы» и т.д. Такая недифференцированность словесных обозначений свидетельствует о несформированности соответствующих пространственных представлений и понятий.

Исследование результатов применения методики, предложенной Т. А. Ткаченко, направленной на выявление уровня владения навыками использования в речи понятий и предлогов, связанных с пространственными характеристиками, было подвергнуто количественному и качественному анализу.

Анализ результатов представлен в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Понимание предлогов | Употребление предлогов | Объем словарного запаса пространственных понятий | Общее количество баллов |
| 1 | Антон Б. | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 2 | Глеб Б. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 3 | Владислав Д. | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 4 | Артем К. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 5 | Алиса К. | 1 | 2 | 2 | 5 |
| 6 | Роман М. | 3 | 1 | 2 | 6 |
| 7 | Владимир М. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 8 | Регина М. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 9 | Вадим С. | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 10 | Вероника С. | 1 | 3 | 2 | 6 |
| 11 | Максим Т. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 12 | Варвара У. | 1 | 3 | 1 | 5 |
| 13 | Роман Ф. | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 14 | Анна Х. | 3 | 3 | 2 | 8 |

Результаты диагностики представлены в таблице 9, обобщены ниже в таблице 10.

Таблица 10 – Распределение результатов выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики по уровням

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития пространственной лексики | Количество детей |
| Низкий | 5 |
| Средний | 8 |
| Высокий | 1 |

Рисунок 3 – Процентное соотношение результатов диагностики Диагностика уровня развития пространственной лексики (Т.А. Ткаченко)

На рисунке 3 мы видим процентное соотношение результатов выполнения обучающихся данной методики в процентах.

По результатам методики было установлено, что только Анна Х. выполнила все задание самостоятельно и получила высокие баллы. Пяти обучающимся потребовалась помощь экспериментатора на разных этапах диагностики.

Задание 1 «Понимание предлогов» вызвало трудности у шести обучающихся. Дети путали предлоги или употребляли с ошибками. Три ребенка 21% выполнили задание без ошибок.

Задание 2 «Употребление предлогов» самостоятельно не смогли выполнить девять обучающихся. Дети нуждались в помощи в виде объяснения. Три ребенка 21% выполнили задание без ошибок.

Задание 3 «Объем словарного запаса пространственных понятий» ни один обучающийся не смог выполнить самостоятельно. Семь учеников, что составляет 50 %, выполнили задание с помощью уточнение. Остальные обучающиеся смогли выполнить задание только с помощью подсказок экспериментатора.

Исходя из полученных данных, мы видим, что высокого уровня нет ни у одного обучающегося по сформированности навыков использования в речи предлогов. У пяти человек – 36% выявлен средний уровень, а у восьми человек – 57% средний уровень.

Таким образом, можно утверждать, что дети, участвующие в экспериментальном исследовании, нуждаются в проведении специальной целенаправленной систематической коррекционной работы для развития навыков ориентировки в пространстве. Недостаточное развитие пространственных представлений у младших школьников с ОНР II-III уровня создаёт необходимость в проведении специализированной логопедической работы для преодоления потенциальных трудностей в процессе обучения.

**Выводы по Главе 2**

В этой главе нами были выбраны методики исследования, определены критерии для анализа и установлены уровни оценки выполнения заданий. Кроме того, проведено углубленное изучение результатов, касающихся того, насколько хорошо сформированы пространственные представления у детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Эти результаты были рассмотрены как с качественной, так и с количественной точки зрения.

Проведённый анализ показал следующие результаты: к высокому уровню сформированности пространственных представлений можно отнести лишь одного ребёнка, восемь детей находятся на среднем уровне, а у пяти детей этот уровень оказался низким. В ходе констатирующего эксперимента были выявлены важные особенности в развитии пространственных представлений у детей. Эти данные свидетельствуют о значительных трудностях и недоразвитии в данной области у детей с ТНР.

Можно утверждать, что детям, принимавшим участие в экспериментальном исследовании, крайне необходимо проведение специальной, систематической и целенаправленной коррекционной работы. Эта работа должна быть направлена на развитие способностей к ориентировке в пространстве. Исследование также подчёркивает значительную недостаточность развития навыков пространственных представлений у испытуемых детей с ТНР. Всем обучающимся требуется коррекционная работа, направленная на улучшение этих навыков, чтобы успешно преодолевать возможные трудности, возникающие в процессе учебной деятельности.

**3. Логопедическая работа по преодолению нарушений пространственных представлений у младших школьников с ТНР**

**3.1 Основные принципы, цель, задачи и этапы логопедической работы по преодолению пространственных нарушений у младших школьников с ТНР**

Цель, задачи и рабочая гипотеза нашего исследования определили содержание и организацию формирующего этапа нашего экспериментального исследования.

**Целью формирующего эксперимента** явилось теоретическое обоснование и разработка содержания логопедической работы по формированию пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы.

**Задачи формирующего эксперимента**:

1. Теоретически обосновать содержание логопедической работы по формированию пространственных представлений у младших школьников с ТНР.

2. Определить принципы, цели, задачи, этапы и разработать содержание логопедической работы по формированию пространственных представлений.

3. Систематизировать игры и упражнения, направленные на формирование пространственных представлений у младших школьников с ТНР в соответствии с этапами коррекционной работы.

4. Определить место коррекционной работы по формированию пространственных представлений у младших школьников с ТНР в образовательном процессе, разработать перспективный план коррекционной работы в ходе фронтальных занятий.

При решении **первой задачи формирующего эксперимента** нами был проведён теоретический анализ и обобщение научно-методических исследований по проблеме исследования. Анализ литературных источников, проведённый в ходе исследования, продемонстрировал, что понимание и освоение пространственных представлений, а также навыков ориентировки в пространстве, имеет особенно важное значение для детей, страдающих тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). В ряде научных работ, таких как исследования, выполненные П.Б. Шошиным, Л.И. Переслени и З.М. Дунаевой, подчёркивается, что у многих детей, испытывающих общее недоразвитие речи, наблюдаются заметные отклонения в формировании пространственных представлений. Это указывает на необходимость уделения всестороннего внимания развитию данных навыков. Эти дети часто сталкиваются с трудностями в понимании и восприятии пространства, что делает ещё более актуальным вопрос проведения целенаправленной коррекционной работы [50].

Проблема коррекции пространственных представлений была освещена многими авторами такими, как Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Н.И. Уткина, О. Б. Иншакова, А.М. Колесникова, С.Д. Забрамная, М.М. Семаго и др.

Г.А. Каше считает, что для формирования пространственных представлений необходимо на подготовительном этапе начинать с элементарных пространственных представлений и включать работу с основными пространственными понятиями, такими как "вверх", "вниз", "вперед", "назад", "близко", "далеко". Это осуществляется через игровые и практические задания, которые помогают детям освоить базовые навыки ориентации в пространстве [21].

На последующих этапах Р.Е. Левина предлагает включать работу на расширение и уточнения пространственных представлений. Для этого в необходимо включать задания, которые требуют от детей соотнесения пространственных представлений с реальными объектами и ситуациями. Это может включать расстановку предметов по заданному порядку, описание пути или расположения объектов [24].

М. Е. Хватцев на последующих этапах коррекционной работы предложил интеграцию пространственных представлений в деятельность и закрепление навыков с самостоятельным использованием знаний и умений. На этом этапе важно включение пространственных упражнений в повседневную деятельность ребенка, например, через моделирование ситуаций и решение практических задач, таких как ориентирование в классе или на игровой площадке [57].

При решении **второй задачи формирующего эксперимента** мы определили принципы, цель, задачи, этапы и разработали содержание логопедической работы по формированию пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы.

Логопедическая работа по коррекции пространственных представлений у младших школьников основывается на следующих ***принципах****:*

– онтогенетический принцип, определяющий последовательность формирования пространственных представлений в соответствии с их появлением в онтогенезе;

– патогенетический принцип, в данном случае учитывается механизм

нарушений и какова причина их возникновения;

– принцип учета индивидуальных возможностей, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка и подбирать методы и приёмы работы, которые будут наиболее эффективны для него;

– принцип системности, работа должна проводиться систематически и включать в себя различные виды упражнений и заданий, направленных на развитие пространственных представлений;

– принцип последовательности и поэтапности, необходимо постепенно усложнять задания и упражнения, чтобы ребёнок мог освоить более сложные пространственные представления и навыки;

– принцип новизны и разнообразия, необходимо использовать различные методы и приёмы работы, такие как игры, упражнения, задания на рисование, конструирование и другие, чтобы поддерживать интерес ребёнка и разнообразить занятия;

– принцип наглядности, использование наглядных материалов, таких как картинки, схемы, модели, игр помогает ребёнку лучше понять и запомнить пространственные отношения;

– принцип поэтапного формирования умственных действий: следует начинать с простых заданий, постепенно усложняя их и добавляя новые элементы. Это помогает ребёнку постепенно осваивать более сложные пространственные представления [29].

Исходя из результатов обследования состояния пространственных представлений у обучающихся первых дополнительных классов, мы определили ***цель логопедической работы*** - развитие пространственных представлений у младших школьников с ТНР в ходе коррекционного образовательного процесса.

Логопедическая работа по коррекции пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи направлена на решение ряда ***задач***, которые способствуют преодолению трудностей, связанных с данной проблемой, таких как:

*1. Развитие пространственных представлений:*

– развитие понимания пространственных отношений между предметами и собственным телом;

– формирование и уточнение пространственных представлений о собственном теле;

– обучение ориентации на плоскости и в пространстве;

– формирование умения использовать пространственные представления в повседневной жизни;

– повышение уровня внимания, памяти и мышления, связанных с пространственными представлениями.

*2. Овладение речевыми обозначениями пространственных отношений:*

– развитие навыков использования предлогов и наречий, обозначающих пространственные отношения.

Решение этих задач способствует преодолению трудностей, связанных с пространственными представлениями у младших школьников с ОНР, и позволяет им более успешно учиться и адаптироваться в обществе.

В контексте обсуждаемых вопросов становится особенно важным развивать у детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) адекватные способы восприятия окружающего пространства. Это включает в себя формирование полноценного понимания пространственных представлений, а также укрепление навыков ориентировки в пространстве. Достичь этого можно посредством специально разработанного комплекса упражнений.

При решении **третьей задачи формирующего эксперимента** нами были систематизированы специальные игры и упражнения, направленные на развитие пространственных представлений в ходе образовательного процесса у младших школьников с ТНР. Главная цель этих упражнений — это не только подготовить учащихся к активной и эффективной учебной деятельности, которая требует от них уверенности в ориентировании в пространстве, но и заложить прочные основы понимания основных пространственных понятий. Кроме того, эти упражнения направлены на подготовку детей к овладению графическими умениями и навыками, что имеет особую значимость в образовательном процессе. Таким образом, комплекс упражнений служит инструментом для всеобъемлющего развития пространственного мышления и подготовки школьников к успешному школьному обучению.

Достижение этой цели предполагает формирование у детей способности уверенно ориентироваться в пространственной среде, что является важным аспектом их общего когнитивного и речевого развития.

Данные упражнения и игры включались нами в образовательный процесс в ходе проведения фронтальных логопедических занятий, что представлено в параграфе 3.2 и в Приложении Д.

Также, нами были выделены ***этапы коррекционной работы*** по формированию пространственных представлений у младших школьников с ТНР в условиях специальной школы. Процесс формирования навыка ориентировки в пространстве у детей с тяжёлыми нарушениями речи организуется в виде поэтапной методичной работы. Каждый этап специально структурирован по определённой тематике, что позволяет работать с учащимися на различных уровнях восприятия и понимания пространства. Важной частью каждого этапа является обязательное сопровождение действий ясными и детальными вербальными объяснениями всех пространственных взаимосвязей и взаимоотношений. Это способствует более глубокому усвоению материала и осознанию происходящего. Более детально этапы коррекционной работы представлены в параграфе 3.2 и в Приложении Г.

Для дальнейшего продвижения обучения крайне важно, чтобы каждый ученик полностью освоил текущий уровень, обеспечив тем самым прочное закрепление приобретённых навыков. Только после того, как будет достигнуто уверенное владение необходимыми умениями на одном этапе, становится возможным переход к следующему, более сложному уровню обучения.

Работа по коррекции и развитию способности ориентироваться в пространстве активным образом ведётся не только на регулярных школьных уроках, но и в рамках логопедических занятий в условиях школы-интерната. Такой всеобъемлющий подход способствует всестороннему развитию навыков пространственной ориентировки у детей и служит важной составляющей их общего образовательного процесса.

Для эффективного обучения и поддержки детей были разработаны и адаптированы специальные дидактические игры, основанные на существующих методиках обучения. Эти игры тщательно переработаны с учётом особых образовательных потребностей детей с ТНР, чтобы они могли быть легко интегрированы в образовательный процесс.

В заключение данного параграфа можно отметить, что логопедическая работа, направленная на преодоление пространственных нарушений у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи, представляет собой комплексный процесс. Основываясь на ключевых принципах, она направлена на достижение четко определённой цели — формирование у детей чётких пространственных понятий и способность эффективно ориентироваться в пространстве. Для достижения этой цели необходимо последовательно решать поставленные задачи на каждом этапе работы. Важнейшими элементами этого процесса являются понимание индивидуальных потребностей каждого ребёнка и использование адаптированных подходов и методик, чтобы обеспечить всем детям успешное преодоление трудностей и максимальное развитие их речевых и когнитивных способностей.

В следующем параграфе мы рассмотрим содержание логопедической работы по коррекции пространственных представлений у детей с ТНР.

**3.2 Содержание логопедической работы по коррекции пространственных представлений у младших школьников с ТНР**

В соответствии с результатами обследования состояния пространственных представлений у младших школьников с ТНР и с учётом второй задачи формирующего эксперимента нами было определено содержание и организация логопедической работы, которые были апробированы в ходе формирующего этапа эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился с 9 сентября 2024 по 9 ноября 2024 года. База проведения формирующего эксперимента - ГКОУ РО «Зерноградская специальная школа-интернат». В эксперименте принимали участие 14 обучающихся в возрасте 6-7 лет с ОНР II-III уровня.

Коррекционная работа осуществлялась во второй половине дня в форме подгрупповых логопедических занятий, которые проводились два раза в неделю для каждой подгруппы.

Распределение обучающихся на подгруппы осуществлялось на основе логопедического заключения и уровня развития пространственных представлений.

I подгруппа: Роман М., Владимир М, Вадим С., Вероника С., Варвара У., Роман Ф., Анна Х.

II подгруппа: Антон Б., Глеб Б., Владислав Д., Артем К., Алиса К., Регина М., Тараненко М.

Исходя из заключений, полученных в результате констатирующего эксперимента, был составлен *перспективный план коррекционной работы* для обучающихся, который представлен в Приложении Г.

Перспективный план был интегрирован в рабочую программу подгрупповых логопедических занятий в соответствии с пятью выделенными этапами для I четверти.

Каждый этап отражал направление логопедической работы по формированию пространственных представлений и их речевых обозначений. На каждом этапе нами было запланировано определённое количество подгрупповых логопедических занятий.

В целом, за время обучающего эксперимента было проведено 24 подгрупповых логопедических занятия, по 14 занятий для каждой подгруппы, которые представлены в Приложении Д.

Частота проведения фронтальных занятий: 2 раза в неделю (понедельник и вторник).

Продолжительность каждого занятия: 25 минут.

Нами была разработана *структура фронтальных логопедических занятий* по развитию пространственных представлений*:*

- организационный этап включающий в себя ритуал приветствия,

- подготовительный этап, который включал подготовку органов артикуляции и актуализацию знаний,

- основная часть, состоящая из 3-4 заданий на развитие определенной области пространственных представлений и разминки,

- заключительная часть, включающая подведение итогов и ритуал прощания.

*Ожидаемые результаты коррекционной работы* в этом направлении:

- развитие речи и мышления в целом;

- умение правильно использовать и понимать предлоги;

- понимание относительно сложных и сложных речевых конструкций;

- формирование навыков словообразования, расширение словарного запаса и увеличением объёма общей осведомлённости обучающегося;

- успешная ориентация во временных представлениях, в пространстве времени (интервалах времени).

Для того, чтобы занятия проходили более эффективно, мы использовали следующие *материалы*: зеркало, доска магнитная, набор фломастеров для доски, маленькие магнитики разного цвета или формы, фрагменты конструктора: лучше двойные, одинаковые по цвету у каждого ребёнка. Например, белый, синий, зелёный, жёлтый, красный (не более 6 элементов), фигурки животных на магнитиках, цветные карандаши и т.д.

В качестве обучающих методик был *разработан и адаптирован комплекс дидактических игр и заданий.* Данные игры служат прекрасным инструментом для учителей и логопедов, позволяя сделать обучение более интерактивным и интересным. Их интеграция в учебный и коррекционный процесс способствует не только улучшению пространственного восприятия, но и общему развитию коммуникативных способностей у детей, постепенно готовя их к более сложным образовательным вызовам в будущем. Данный комплекс представлен в Приложении Е.

Комплекс упражнений включает в себя пять этапов с разнообразными заданиями, которые легко интегрируются в логопедическую работу.

*На первом этапе* нашей работы мы занимались формированием у ребёнка представлений о собственном теле и его положении в пространстве по вертикальной и горизонтальной оси.

Сначала мы уделили внимание изучению схемы лица, а затем перешли к телу. Позже начали обращать внимание на объекты, расположенные относительно тела.

Параллельно с этим велась работа над развитием пространственной лексики. На начальном этапе мы использовали понятия «выше» и «ниже», а также предлоги «над», «под» и «между», чтобы анализировать расположение объектов и помочь ребёнку понять разницу между «выше» и «над», «ниже» и «под».

Работа начиналась с использования зеркала и продолжалась с помощью движений кистей рук. Мы проговаривали и закрепляли названия частей лица. Также особое внимание уделялось использованию тактильных и проприоцептивных ощущений, чтобы помочь ребёнку лучше понять, как его тело расположено в пространстве.

Затем мы перешли к анализу расположения предметов, интересных для ребёнка, во внешнем пространстве — как они находятся относительно его тела и друг друга, а также относительно вертикальной оси. Параллельно мы использовали дидактические материалы, магнитные доски и другие средства для закрепления этих знаний.

В подгрупповых логопедических занятиям мы использовали игры с магнитами, пособие «Многоэтажный дом», «Дерево» и работали с конструктором.

Благодаря системной и ступенчатой коррекционной работе через 4 занятия мы смогли приступить ко второму этапу коррекционной работы по формированию пространственных представлений.

*На втором этапе* мы продолжили работу над схемой тела, формирование представлений об объектах, расположенных в физическом пространстве относительно тела, и *взаиморасположении объектов по горизонтальной оси* (уровень целостного пространства).

Цель этого этапа – формирование элементарных пространственных представлений о горизонтали, введение новых понятий и лексики: «ближе, чем», «дальше, чем», «перед», «за», «между», «левее», «слева», «правее», «справа» и т. п.

После того, как дети освоили понятие вертикали, легко и правильно начали пользоваться предлогами и словосочетаниями вертикали, мы «через тело» дали им *понятие горизонтали и тех слов и предлогов, которые в данном случае используются*. Переход от вертикали к горизонтали по времени занял 4 занятия.

Предлоги горизонтали «вперёд» мы начинали отрабатывать с руки ребёнка. К этому моменту в лексике уже были сформированы понятия: «ладонь», «пальцы», «запястье», «локоть», «плечо».

В ходе занятий обучающимся предлагалось ответить на вопросы: что ближе к тебе – локоть или ладонь? Ладонь или пальцы? Плечо или запястье?

В этом же ключе отрабатываются разница понятий «ближе» и «перед», «дальше» и «за».

*На третьем этапе* мы продолжили дальнейшее совершенствование схемы тела с оценкой правой и левой сторон тела и с переносом на объекты в пространстве (относительно себя). На этом этапе проходит расширение и актуализация вербального материала по словам и предлогам, обозначающим пространственные отношения.

Очень полюбилась обучающимся игра в магазин, в которой есть несколько важных ролей. Тот, кто покупает, должен назвать только место товара, тот, кто продаёт должен понять, что за товар нужен покупателю.

Остальные дети включаются в игру на следующих «покупках». Взрослый может усложнять или упрощать правила, включать понятие веса предмета и т. п. Предметы на полках расположены таким образом, чтобы их можно было легко обозначить, не называя их! В течение игры мы включали в игру сенсорные представления, понятие объёма, веса: не тяжело ли вам будет нести товар; какого размера сумка нужна, чтобы его унести; не нужна ли помощь, если товар очень тяжёлый или объёмный?

Данный этап занял два занятия и помог детям закрепить изученные пространственное конструкции и использовать их в своей речи.

Вся дальнейшая работа с младшими школьниками состояла в том, чтобы в заданиях и играх использовать все пройденные и освоенные пространственные конструкции и вертикальной плоскости, и горизонтальной, как вперёд, так и по отношению к лево-правому положению. Главное здесь – использование в речи всех уже освоенных речевых пространственных конструкций: «выше», «ниже», «на», «над», «под», «выше, чем», «ниже, чем», «сзади», «спереди», «перед», «за», «между», «слева», «справа», «левее», «левее, чем», «правее, чем» и т.п.

*На четвертом этапе* мы начали формирование числовых, временных и, через них, иных квазипространственных и собственно лингвистических представлений.

На этом этапе работы формируется общность представлений о количественных пространственно-временных понятиях и их соотношениях, закрепляется материал предыдущих этапов. «Опредмечивание» числового ряда позволяет овладеть математическими представлениями о предыдущем и последующем числе на уровне чувственного опыта. Проводится аналогия и отрабатывается понимание того, что число перед каким-либо находится слева, а число после — справа от него. Материалы этой серии способствуют пропедевтике трудностей определения разрядности числа счета с переходом через десяток. На основе этого начинается работа над формированием временных представлений: времени суток, времени недели, временах года, календарях, часах, проводится работа по предупреждению трудностей решения «задач на движение».

*На пятом этапе* мы осуществляли работу по освоению пространства качества (высота, ширина, длина, толщина, доброта, усталость и т.д.), которое происходило на простом материале антонимов, постепенно переходя ко всё более абстрактным и субъективным качествам.

На подгрупповых логопедических занятиях мы использовали задания на сравнение, связанную с пространственными представлениями, так же велась работа над словарём, который позволил обучающемся изъясняться понятно и минимизировать свои лексико-грамматические дефициты.

Благодаря системной и ступенчатой коррекционной работе данный этап мы смогли освоить за 2 занятия.

В заключение следует отметить, что логопедическая работа по коррекции пространственных представлений у младших школьников с ТНР играет ключевую роль в их общем когнитивном развитии и успешной адаптации в учебной среде. Систематический подход, включающий формирование умений ориентировки в схеме собственного тела, освоение пространственных направлений и отношений, а также обучение ориентированию на плоскости, способствует улучшению пространственного мышления. координации и является профилактикой оптических форм дисграфии и дислексии, а также – акалькулии (дискалькулии).

В следующем параграфе мы проанализируем результаты контрольного этапа эксперимента.

**3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента**

**Цель контрольного этапа эксперимента** – оценить эффективность проведенной коррекционной логопедической работы по формированию у детей младшего школьного возраста с ТНР пространственных представлений в ходе фронтальных занятий с использованием специального комплекса игр и упражнений.

Контрольный эксперимент проводился с учётом тех же критериев оценки, по тем же направлениям и с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе. В контрольном эксперименте участвовали 14 учеников с ТНР, которые участвовали также и в констатирующем эксперименте.

В контрольном этапе эксперимента были выявлены существенные сдвиги и различия в уровнях сформированности пространственных представлений у обучающихся, задействованных в исследовании. В ходе итогового эксперимента мы использовали методики аналогичные тем, которые применялись в ходе формирующего эксперимента.

В ходе проведения повторной диагностики «Ориентировка в схеме собственного тела» (Н. Я Семаго, М.М. Семаго), мы увидели, что после проведения коррекционной работы появилась положительная динамика, которая представлена в таблицах 11 и 12.

Таблица 11 – Результаты выполнения обучающимися заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Имя** | **Ориентировка в себе** | **Ориентировка относительно себя** | **Ориентировка относительно собственного тела** | **Общее количество баллов** |
| 1 | Антон Б. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 2 | Глеб Б. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 3 | Владислав Д. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 4 | Артем К. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 5 | Алиса К. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 6 | Роман М. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 7 | Владимир М. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 8 | Регина М. | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 9 | Вадим С. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 10 | Вероника С. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 11 | Максим Т. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 12 | Варвара У. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 13 | Роман Ф. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 14 | Анна Х. | 2 | 2 | 1 | 5 |

Результаты диагностики представлены в таблице 11, обобщены ниже в таблице 12.

Таблица 12 – Распределение результатов выполнения обучающимися заданий методики «Ориентировка в схеме собственного тела»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития пространственных представлений о собственном теле | Количество детей |
| Низкий | 1 |
| Средний | 7 |
| Высокий | 6 |

Анализ результатов показал, что шесть обучающихся выполнили задание самостоятельно, ответили на все поставленные вопросы и самокорректировали, если допускали ошибку. Семь обучающихся выполнили задание с помощью взрослого, при самостоятельном выполнении допускали ошибки. Регина М. выполнила только часть задания, так как блок ориентировки относительно собственного тела вызвал трудности, что привело к отказу выполнять задание до конца. У данного ребенка низкий уровень связан с долгим отсутствием, в связи с затяжной болезнью, которая сказалось на качество обучения и привело к откату.

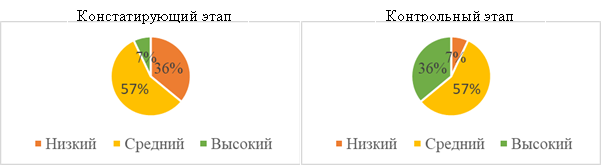
На рисунке 4 мы видим, что процент детей с низким уровнем пространственных представлений уменьшился с 36% до 7%, а высокий уровень увеличился с 7% до 36%.

Рисунок 4 – Сравнительная диаграмма процентного соотношения результатов диагностики «Ориентировка в схеме собственного тела» (Н. Я. Семаго, М.М. Семаго)

Улучшились показатели у Глеба Б., Артема К. и Максима Т., ребята смогли с помощью подсказок взрослого выполнить третий блок диагностических заданий, а также увеличилась скорость выполнения.

Анализ результатов методики «Взаиморасположение предметов в пространстве» был проанализирован с количественной и качественной стороны. Диагностировались следующие параметры: ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук.

Результаты диагностики представлены в таблице 13, обобщены ниже в таблице 14.

Таблица 13 – Результаты выполнения детьми заданий методики «Взаиморасположение предметов в пространстве»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Имя** | **Расположение предметов по инструкции** | **Словесное обозначения взаиморасположения** | **Общее количество баллов** |
| 1 | Антон Б. | 2 | 2 | 4 |
| 2 | Глеб Б. | 1 | 1 | 2 |
| 3 | Владислав Д. | 1 | 1 | 2 |
| 4 | Артем К. | 1 | 1 | 2 |
| 5 | Алиса К. | 2 | 1 | 3 |
| 6 | Роман М. | 2 | 2 | 4 |
| 7 | Владимир М. | 2 | 1 | 3 |
| 8 | Регина М. | 1 | 0 | 1 |
| 9 | Вадим С. | 2 | 2 | 4 |
| 10 | Вероника С. | 2 | 1 | 3 |
| 11 | Максим Т. | 1 | 1 | 2 |
| 12 | Варвара У. | 2 | 2 | 4 |
| 13 | Роман Ф. | 2 | 2 | 4 |
| 14 | Анна Х. | 2 | 2 | 4 |

Таблица 14 – Распределение результатов выполнения детьми заданий методики «Взаиморасположение предметов в пространстве»

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития пространственных представлений в пространстве | Количество детей |
| Низкий | 1 |
| Средний | 6 |
| Высокий | 7 |

Анализ результатов показал, что самостоятельно выполнили данную методику семь обучающихся.

При выполнении первой серии задания обучающимся нужно было расположить ручку относительно вазы по вербальной инструкции взрослого. 9 детей смогли самостоятельно выполнить задание, 5 детей выполнили с подсказками взрослого.

Во второй серии заданий обучающимся необходимо вербально объяснить расположение предметов. С данным заданием справилось 6 обучающихся, 7 ребят попросили помощи и 1 ребенок не смог выполнить.

Встречались наиболее частые ошибки при словесном обозначении расположения предметов, такие как «взад», «боком», «висит» и т.д.

В сравнительной диаграмме, представленной на рисунке 5 мы видим, что процент детей с низким уровнем пространственных представлений уменьшился с 14% до 7%, а высокий уровень увеличился с 14% до 50%.

Рисунок 5 – Сравнительная диаграмма процентного соотношения результатов диагностики «Взаиморасположение предметов в пространстве» (М.Г. Аббасова).

Анализ результатов методики, разработанной Т. А. Ткаченко, которая определяет навыки использования в речи понятий и предлогов, обозначающих пространственные характеристики, был проанализирован с количественной и качественной стороны.

Результаты диагностики представлены в таблице 15, обобщены ниже в таблице 16.

Таблица 15 – Результаты выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Понимание предлогов | Употребление предлогов | Объем словарного запаса пространственных понятий | Общее количество баллов |
| 1 | Антон Б. | 3 | 2 | 2 | 7 |
| 2 | Глеб Б. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 3 | Владислав Д. | 3 | 2 | 1 | 6 |
| 4 | Артем К. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 5 | Алиса К. | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 6 | Роман М. | 3 | 2 | 2 | 7 |
| 7 | Владимир М. | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 8 | Регина М. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 9 | Вадим С. | 3 | 2 | 2 | 7 |
| 10 | Вероника С. | 2 | 3 | 3 | 8 |
| 11 | Максим Т. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 12 | Варвара У. | 2 | 3 | 2 | 7 |
| 13 | Роман Ф. | 3 | 3 | 2 | 8 |
| 14 | Анна Х. | 3 | 3 | 3 | 9 |

Таблица 16 – Распределение результатов выполнения детьми заданий на выявление уровня развития пространственной лексики

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития пространственной лексики | Количество детей |
| Низкий | 1 |
| Средний | 10 |
| Высокий | 3 |

По результатам повторного проведения методики было установлено, что три ребенка самостоятельно справились с заданием, десяти обучающимся потребовалась помощь в виде уточнения в виде объяснения заданий и 1 ребенок задание не выполнил.

В сравнительной диаграмме, представленной на рисунке 6, мы видим, что процент детей с низким уровнем пространственных представлений уменьшился с 36% до 7%, а высокий уровень увеличился с 7% до 21%.

Рисунок 6 – Сравнительная диаграмма процентного соотношения результатов диагностики «Диагностика уровня развития пространственной лексики» (Т.А. Ткаченко)

Исходя из полученных данных, к высокому уровню сформированности навыков использования в речи понятий и предлогов обозначающие пространственные характеристики отнесены три обучающихся, 72%, что составляет 10 детей отнесены к среднему уровню и 1 ребенок (7%) отнесен к низкому уровню сформированности пространственных представлений.

**Вывод по Главе 3**

В этой главе представлен детализированный комплекс упражнений, предназначенный для улучшения пространственных представлений у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Описаны цель и задачи комплекса, его целевая аудитория, методы реализации, ожидаемые результаты и поэтапное планирование процесса. Комплекс упражнений был специально разработан для всестороннего развития всех аспектов пространственного мышления у детей этой возрастной группы. В него включены элементы, способствующие формированию представлений о схеме собственного тела, которые помогают детям лучше осознавать себя в пространстве. Комплекс также охватывает такие важные аспекты, как понимание пространственных направлений, установление пространственных отношений и совершенствование ориентировки на плоскости.

Основной упор в развитии у детей этих навыков делается на использование дидактических игр и разнообразных упражнений. Эти методы были выбраны за их эффективность и способность вовлечь детей в процесс обучения. По результатам проведенного контрольного этапа эксперимента, который имел целью оценить эффективность коррекционных мероприятий, были отмечены значительные положительные изменения. Дети стали лучше различать правую и левую стороны, успешно определять направления по устным инструкциям и правильно использовать в речи слова и предлоги, обозначающие пространственные характеристики.

Также наблюдались заметные улучшения в умении ориентироваться на плоскости листа бумаги и в способности размещать рисунки в заданных местах. Хотя результаты экспериментальной группы приблизились к норме, очевидно, что для полного достижения поставленных целей необходимо увеличить продолжительность и интенсивность коррекционного воздействия. Это позволит более глубоко и надежно закрепить пространственные представления у детей.

**Заключение**

Целью выпускной квалификационной работы было определение основных направлений и содержание логопедической работы по коррекции пространственных представлений у младших школьников, проведение данной работы с обучающимися экспериментальной группы, контрольный анализ полученных результатов и оценка эффективности выполненной работы.

В процессе выполнения данной дипломной работы были успешно достигнуты все поставленные задачи, что позволяет сделать следующие выводы. В результате внимательного и подробного изучения специальной психолого-педагогической и методической литературы были выделены ключевые подходы и концепции, касающиеся формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста. Это позволило создать прочную теоретическую основу для последующих исследований и разработок в данной области.

Разработанный диагностический инструментарий показал себя как эффективный инструмент в выявлении специфических особенностей пространственного восприятия у младших школьников с нарушениями речи (ТНР). Результаты проведенного экспериментального исследования подтвердили, что такие дети испытывают определенные трудности в области пространственного восприятия, что делает необходимым целенаправленное и планомерное развитие их пространственных навыков.

В условиях специальной школы-интерната была проведена экспериментальная работа по апробации разработанных методов и приемов. Данное исследование продемонстрировало, что применяемые методики способствуют заметному улучшению пространственных представлений у детей, что было подтверждено их положительной динамикой. Результаты однозначно подтвердили, что выбранные подходы являются эффективными и могут успешно применяться в коррекционно-развивающей работе.

На основе тщательной систематизации различных методов и приемов был разработан специальный комплекс игр, направленный на развитие пространственных представлений у детей с ТНР. Эти игры оказались успешными в интеграции в образовательный процесс и были восприняты детьми с большим интересом, что сыграло важную роль в укреплении их навыков в непринужденной и игровой форме.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов продемонстрировало значительное улучшение показателей пространственного восприятия у детей, участвовавших в эксперименте. Это свидетельствует о высокой и доказанной эффективности проведенной работы и обоснованности разработанного подхода к коррекционной педагогике в данном специфическом контексте.

Проведенное исследование подтвердило значимость и важность целенаправленного развития пространственных представлений у детей с ТНР. Разработанные методы и игры могут быть рекомендованы для широкого использования в практике специального образования, способствуя не только улучшению пространственного восприятия, но и общей адаптации детей в пространстве. Дальнейшие исследования в этой области могут быть нацелены на дальнейшую оптимизацию предложенных решений и их адаптацию для более широких категорий детей с разнообразными нарушениями, повышая качество и доступность образования для всех.

Практическая значимость заключается в разработанном комплексе упражнений по формированию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР может применяться в деятельности логопеда и учителя начальных классов.

Таким образом, в ходе работы поставленные задачи были решены, цель достигнута, гипотеза исследования подтверждена.

**Перечень использованных информационных ресурсов**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) [электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\_doc\_law\_140174/ (дата](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/%20(дата) обращения: 01.11.2024).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31.05.2021 №286. [электронный ресурс]: Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения:01.11.2024).
3. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л.И. Аксенова – М.: «Академия», 2011.-192с.
4. Акшонина, А.Я., Васина, Г.В. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития / А.Я. Акшонина, Г.В.Васина. — М.: «Логос», 2018.-112с.
5. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 2012. – 256 с.
6. Белякова, О.Г. Развитие ориентировки в пространстве на занятиях по физической культуре / О.Г. Белякова. - М.: МГППУ, 2006. – 320 с.
7. Бетелева, Т. Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе / Т. Г. Бетелева, Н. Г Манелис // Школа здоровья. 2011. – №4. – С.15-28.
8. Брунер Дж. Пространственные представления. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 2017. - 413 с.
9. Бурачевская, О.В. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством конструирования / О.В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №2. - С. 55 – 57.
10. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 9. – С. 24.
11. Веракса, Н.Е. Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников / Н.Е. Веракса // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР г. Москва, 27 июня – 2 июля 1977 г. / Ред. В.В. Давыдов [и др.]. – Ч.1. – М., 1977. – С. 6-7.
12. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. – Т.3 / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1986. – 420 с.
13. Головина, Т.Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков. Психологические проблемы коррекционной работы по вспомогательной школе. / Т.Н. Головина. - М.: педагогика, 2007. – 253с.
14. Говорова, Р., Дьяченко, О. Формирование пространственной ориентировки у детей / Р. Говорова, О. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 2005. -С. 180-297.
15. Градова, Г.Н. Коррекционно – развивающая работа по формированию пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи / Г.Н. Градова // Сб. материалов всерос. конф. с междунар.участ.и всерос.научно практич.семинара. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. беряевой, 2012. - С. 104 – 109.
16. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие / З. М. Дунаева; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. Образования». - Москва: Советский спорт, 2006. - 143 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
18. Ибрагимова, А.Р., Усеинова, И.А. Особенности пространственных представлений у детей с умственной отсталостью / А.Р. Ибрагимова, И.А. Усеинова // Аллея науки. - 2019. - № 2. - С. 828 – 831.
19. Иванов, М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии / М.В. Иванов // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. - 2012. - № 28. - С. 245 – 248.
20. Кабанова-Меллер, Е.Н. Анализ развития пространственного мышления школьников / Е.Н. Кабанова-Меллер // Школа и производство. - 2010.- №4.- С. 28-38.
21. Каше, Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Под ред. Р.Е. Левиной. М., «Просвещение», 1971. 192 с.
22. Кравченко, А.И. Психология и педагогика: учебник / А.И. Кравченко. - М.: Проспект, 2015. - 400 c.
23. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – 224 с.
24. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва: Издательство АПН РСФСР. – 1958. – 31 с.
25. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
26. Леушина, А. М. Формирование элементарных представлений у детей старшего дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 2008. – 368 с.
27. Литвак, А.Г. Пространственные представления. Психология и развитие: Учебное пособие для студен­тов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. — СПб. 2006. — 336 с.
28. Логинова, Е. А. Особенности проявления пространственных представлений и коррекция: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 208 с.
29. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма: в 2-х т. / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 1950. – 320 с.
30. Люблинская, А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. / А.А. Любинская. - М., «Просвещение», 1971. – 321с.
31. Майнагашева, Г.Т., Жуйкова, Т.П. Освоение пространственных представлений детьми с общим недоразвитием речи III уровня / Г.Т. Майнагашева, Т.П. Жуйкова, // Молодой ученый. - 2016. - №15. - С. 469-471.
32. Миронова, Т.П. Развитие пространственных представлений детей младшего школьного возраста при помощи внедрения системы геометрических упражнений в курс математики / Т.П. Миронова, И.В. Асланян // Современная научная мысль. - 2018. - С. 31-40.
33. Мирский, С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе / С.Л. Мирский. - М.: Просвещение, 2018. - 104с.
34. Мусейибова, Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам / Т.А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1971. — № 5. С. 134-156.
35. Мухина, В. С. Детская психология : Учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина. - 2. изд. - Москва: Апрель пресс: ЭКСМО-Пресс, 1999. - 352 с.
36. Набродова, Л.С. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством интерактивной игры / Л.С. Набродова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 7.- С. 149 – 151.
37. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн. / Р. С. Немов. - 3-е изд. - М.: Гуманитар. изд. центр «Владос», 1998. – 240с.
38. Нурмагомедов, Д.М. Проблема формирования пространственных представлений у младших школьников / Д.М. Нурмагомедов, Ш.Д. Камилова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета 2012. – С. 111-145.
39. Николаенко, И.Н. Зрительно-пространственные функции правого и левого полушарий мозга / И.Н. Николаенко. – СПб.: Питер, 2006. – 146 с.
40. Очурова, М. Упражнения по развитию пространственных представлений / М. Очурова // Начальная школа. - 1990. - № 6. – С. 177-184.
41. Павлов, И. П. Мозг и психика: Избранные психологические труды / И. П. Павлов. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 320 с.
42. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова. – Москва, 2004. – 40 с.
43. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
44. Петровский, А. В. Общая психология. Словарь / А. В. Петровский. – Москва: ПЕР СЭ, 2005. – 494 с.
45. Пылаева, Н. М. Трудности зрительно-предметного восприятия: и коррекция / Н. М. Пылаева // Школа здоровья. – 1996. – №4. – С. 43-50.
46. Пиаже, Жан Психология интеллекта: [Пер.] / Жан Пиаже. - М. [и др.]: Питер, 2003. – 191с.
47. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста. Пособие для воспитателей дет. сада. / Т.Д. Рихтерман, — М.: Просвещение, 1982. — 48 с.
48. Рыжов, В.Н. Пространственное развитие старших дошкольников: курс лекций для студентов / В.Н. Рыжов. – Саратов: Издательство СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2014. – 59 с.
49. Семаго, М.М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. - М.: Аркти, 2001.- 133 с.
50. Семаго, Н.Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов: диагностический комплект / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. - М.: АРКТИ, 1999. –112 с.
51. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н.Я. Семаго // Дефектология, 2000. - №1. – С. 46-51.
52. Семаго, Н.Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 189 с.
53. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. - М.: Академия, 2002. – 232 с.
54. Семенович, А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии: методические рекомендации / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. - М.: Академия, 1998. – 60 с.
55. Сорокина, В.М Дидактические игры в школе / В. М. Сорокина. -М.: Просвещение, 2012. – 169 с.
56. Ткаченко, Т.А. Звуковой анализ и синтез. Формирование навыков / Т.А. Ткаченко. - Москва: Книголюб, 2007. – 56 с.
57. Хватцев, М.Е. Алексия и дислексия. Хрестоматия по логопедии. Т.2 / М.Е. Хватцев. – М.: «Владос», 1997. – 400с.
58. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.- 370с.
59. Чиркина, Т. В. Основы логопедической работы с детьми / Т. В. Чиркина. – М.: ЛИТУР, 2007. – 240 с.
60. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
61. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова. – Москва: АРКТИ, 1997. – 131 с.

**Приложение А**

**Методика Н.Я. Семаго, М.М. Семаго «Ориентировка в схеме собственного тела»**

*Диагностируемые параметры:* ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук.

*Пояснение:* при проведении предлагаемых ниже заданий предварительно нужно выяснить, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовать при опросе.

*Задание 1.* Ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

*Инструкция.* Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под/над носом, надо лбом, под зубами и т.п. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха и т.п. Если ребенок не справляется с подобным заданием, ему предлагается помощь. Виды помощи. Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем педагога, а затем, если это не помогло, собственным). Выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо педагога или вертикально расположенное изображение лица. Выполняет задание, глядя в зеркало. Выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо.

*Критерии оценивания:*

2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

*Задание 2.* Анализ частей собственного тела. Данный анализ проводится по вертикальной оси.

*Инструкция.* Покажи, что у тебя находится над плечами, под шеей, под коленями и т.п.

*Примечание.* Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами.

*Критерии оценивания:*

2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

*Задание 3.* Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга.

Подобный анализ можно проводить относительно обеих рук. Так выясняется, какая рука доминантная. Ощущения от доминантной руки в целом более «мощные», чем от субдоминантной.

*Инструкция.* Покажи, что выше: плечо или локоть, плечо или ладонь/запястье, локоть или ладонь и т.п. Оценка производится при различном положении каждой руки.

*Примечание.* Подобная оценка в отношении ног не производится.

*Критерии оценивания:*

2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

*Уровни сформированности навыков по методике ориентировки в схеме собственного тела:*

5-6 – высокий;

3-4 – средний;

0-2 – низкий.

**Приложение Б**

**Методика М.Г Аббасова «Диагностика взаиморасположение предметов в пространстве»**

*Диагностируемые параметры:* умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способность словесно обозначать пространственные отношения.

*Стимульный материал:* шариковая ручка, ваза.

*Задание 1.* Ребенок по вербальной инструкции педагога перемещает ручку относительно вазы, помещая ее последовательно “в вазу”, “на вазу”, “справа от вазы”, “слева от вазы”, “над вазой”, “перед вазой”, “под вазу”, “за вазу”.

*Критерии оценивания:*

2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

*Задание 2.* Манипуляции с предметами совершает педагог в той же последовательности, что и ребенок в предыдущей серии. Ребенок определяет взаиморасположение этих двух предметов и словесно обозначает пространственные отношения между ними.

*Критерии оценивания:*

2 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровень сформированности навыков по методике определения пространственных отношений между предметами:

4 – высокий;

2 – 3 – средний;

0 – 1 – низкий.

**Приложение В**

**Методика Т. А. Ткаченко «Диагностика уровня развития пространственной лексики»**

Диагностируемые параметры: определение навыков использования в речи понятий и предлогов, обозначающих пространственные характеристики.

*Задание 1.* Понимание предлогов.

*Инструкция:* «Покажи…»

1. Что ты видишь над деревом?
2. Что ты видишь под деревом?
3. Кто находится на дереве?
4. Кто находится перед деревом?
5. Кто находится за деревом?
6. Кто смотрит из-за дерева?
7. Кто двигается от дерева?
8. Кто двигается к дереву?
9. Кто вылезает из-под дерева?
10. Что падает с дерева?
11. Кто смотрит из дупла?

*Критерии оценивания:*

3 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил задание;

2 - задание выполняется в виде уточнения;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

*Задание 2. Употребление предлогов*

*Инструкция:* «Скажи…»

1. Где находится солнце?
2. Где растет гриб?
3. Где сидит белка?
4. Где находится ёжик?
5. Где прячется волк?
6. Откуда волк выглядывает?
7. Куда ползёт улитка?
8. Куда идет кот?
9. Откуда вылезает крот?
10. Откуда падают листья?
11. Где сидит сова?

*Критерии оценивания:*

3 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил задание;

2 - задание выполняется в виде уточнения;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Задание 3. Объем словарного запаса пространственных понятий.

*Инструкция:* «Я буду называть слова, а ты должен назвать противоположное»

Высокий-низкий

Далекий-близкий

Широкий-узкий

Верхний-нижний

Длинный-короткий

Приходит-уходит

Высоко-низко

Далеко-близко

Слева-справа

*Критерии оценивания:*

3 - ребенок правильно и самостоятельно выполнил задание;

2 - задание выполняется в виде уточнения;

1 - ребенок выполнил задание только с помощью взрослого;

0 - ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

**Приложение Г**

**Перспективный план коррекционной работы в ходе подгрупповых логопедических занятий для I и II подгруппы**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Этап** | **Цель этапа** | **Наименование занятий по формированию пространственных представлений и их лингвистических обозначений** | **Форма контроля** |
| 1 этап | Цель:  формирования представления о собственном теле | Занятие 1-2. Мое лицо.  Занятие 3-4. Мое тело | Беседа с детьми в конце занятия, обобщение пройденного материала.  Логопедическая диагностика: первичная, итоговая |
| 2 этап | Цель: формирование  элементарных пространственных представлений о горизонтали. | Занятие 5. Отработка предлогов горизонтальной оси «ближе чем», «дальше, чем».  Занятие 6. Отработка предлогов горизонтальной оси «перед», «за», «между»  Занятие 7. Отработка предлогов горизонтальной оси «право», «лево», «правее», «левее»  Занятие 8. Закрепление предлогов горизонтальной оси |
| 3 этап | Цель: формирование пространственных представлений: целостное пространство | Занятие 9. Использование пространственных конструкций.  Занятие 10. Использование предлогов и пространственных конструкций. |
| 4 этап | Цель: формирование элементарных математических представлений | Занятие 11. Использование пространственных конструкций «последующий» и «предыдущий».  Занятие 12. Использование пространственных конструкций по лексической теме «Время». |
| 5 этап | Цель: формирование пространственных представлений: лингвистическое и межличностное пространство | Занятие 13. Лингвистическое и межличностное пространство.  Занятие 14. Закрепление пространственных представлений: Лингвистическое и межличностное пространство. |

**Приложение Д**

**Конспекты по развитию пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ТНР**

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 1 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| *Дата:* 9.09.2024  *Тема:* Моё лицо. Знакомство с артикуляционным аппаратом  *Цель:* создать условия для формирования у детей первоначальное представление о речевом аппарате и познакомить с органами артикуляции.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания о частях лица  - содействовать усвоению знаний обучающихся об артикуляционном аппарате;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Моё лицо»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  *Оборудование:* игра «Попробуй повтори!», игра «Лицо», зеркало. | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «Мое лицо».  Дети с помощью загадок отгадывают части лица и собирают лицо человечка.  Параллельно с этим обучающиеся на себе показывают части лица и повторяют их название. |
| 2.1 Мимическая гимнастика | С помощью пособия «Эмоции» обучающиеся составляют эмоции и показывают друг другу, закрепляя названия частей лица. |
| 2.2 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Качели», «Лошадка». |
| 3. Основной этап работы | Закрепление полученных знаний. Игра «Ладошка».  Инструкция: «Твоя ладошка едет вниз/вверх и проезжает...». Обучающиеся ведут ладошкой вниз и проговаривают части лица.  Игра «Подумай-отвечай»  Инструкция: с помощью пособия «Лицо» детям необходимо по инструкции определить о какой части лица идет речь и показать на себе. Например: «Что у девочки ниже, чем рот? Что выше, чем нос? Кто назовет больше частей лица, которые выше, чем нос?» «Я задумала часть лица: она находится выше, чем брови, но ниже, чем волосы. О какой части лица я говорю?» |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 2 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 10.09.2024  *Тема:* Моё лицо. Статические и динамические артикуляционные упражнения.  *Цель:* создать условия для формирования у детей полноценных движений и определённых положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания о частях лица  - содействовать усвоению знаний обучающихся о статических и динамических артикуляционных упражнениях;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Моё лицо»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», игра «Лицо», зеркало | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «Мое лицо». |
| 2.1 Мимическая гимнастика | С помощью пособия «Эмоции» обучающиеся показывают друг другу и пытаются повторить. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети сдувают перья и выполняют задания.  Например «Найди часть лица, которая находится над губами» и т.д. |
| 2.2 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Грибок», «Чашечка». |
| 3. Основной этап работы | Закрепление полученных знаний. Игра «Дорисуй часть лица».  Игра «Повтори сосед». Ребенок говорит инструкцию своему соседу по парте и ему необходимо повторить эмоцию.  Игра «Подумай-отвечай» «Что на лице выше всего ...? Что на лице ниже всего ...? Что на лице выше, чем? Что на лице ниже, чем ...?» И т. п.  В сопоставлении с этими представлениями даются задания с  использованием в ответах детей предлогов: над, под, между.  Примеры заданий: «Я задумала часть лица. Она находится над .... Какую часть лица я задумала?», «У Вани чернильное пятно под .... Где у Вани чернильное пятно?»  Игра «Ветрянка». Дети по очереди изображают, где появляются болячки ветрянки на лице, рисуют их на доске и рассказывают словесно. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 3 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 16.09.2024  *Тема:* Моё тело. Развитие речевого дыхания.  *Цель:* создать условия для актуализации знаний о теле и развития речевого дыхания, необходимых для правильного произношения звуков.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания о частях тела;  - содействовать усвоению знаний обучающихся о речевом дыхании;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Моё тело»;  - развивать речевое дыхание;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», игра «Человечек», зеркало | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «Мое лицо».  Актуализация знаний по теме «Моё лицо». Дети с помощью загадок отгадывают части тела и собирают человека.  Параллельно с этим обучающиеся на себе показывают части тела и повторяют их название. |
| 2.1 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.2 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Грибок», «Чашечка». |
| 3. Основной этап работы | Закрепление полученных знаний. Игра «Повтори позу». Инструкция: «Подними руку. Локоть выше или ниже плеча?», «Сделай так, чтобы ладони были ниже колен» (ребенок наклоняется или приседает на корточки).  Игра «Волшебный карандаш». Карандаш «рисует» какую-либо часть тела,  например, живот, а дети должны сформулировать, где по отношению к другим частям тела находятся живот. Или, наоборот, «волшебный карандаш» оставляет какую-либо часть тела «невидимой».  Игра «Как Сережа отмывался». Дети вытирают пятна не теле у человечка и словесно объясняют, что находится рядом. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 4 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 17.09.2024  *Тема:* Моё тело. Развитие слухового внимания.  *Цель:* создать условия для формирования у детей словарного запаса по теме «мое тело» и развивать слуховое внимание  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания о частях тела;  - содействовать усвоению знаний обучающихся о речевом дыхании;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Моё тело» и «Одежда»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», игра «Лицо», зеркало | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «Мое тело» и «Одежда». |
| 2.1 Мимическая гимнастика | С помощью пособия «Эмоции» обучающиеся показывают друг другу и пытаются повторить. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети сдувают перья и выполняют задания.  Например «Найди часть тела, которая находится над животом» и т.д. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Грибок», «Чашечка». |
| 3. Основной этап работы | Закрепление полученных знаний. Игра «Дорисуй часть тела».  Игра «Повтори сосед». Ребенок говорит инструкцию своему соседу по парте и ему необходимо повторить позу.  Игра «Грязнуля». Дети ставят на одежду и тело изображенного человека «пятнышки» грязи, взрослый же говорит, где эти пятна появляются, и какие из  них и где высыхают. Дети соответственно стирают или убирают магнитики.  Игра «Портной». Основное внимание уделяется здесь, соответственно, не частям тела, а соотнесенными с ними элементами одежды. Такая ра бота способствует расширению словарного запаса такой  понятийной категории как одежда. Так ребенок должен соотнести запястье и манжету, шею и воротничок, застежку и грудь, и другие части тела и элементы  одежды, ориентируясь на соответствующее изображение. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 5 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 23.09.2024  *Тема:* Автоматизация [с] в слогах. Отработка предлогов горизонтальной оси «ближе чем», «дальше, чем».  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с] в слогах, формировать речемыслительную деятельность при использовании предлогов горизонтальной оси.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог;  - содействовать усвоению предлогов «ближе чем», «дальше, чем»;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Моё тело» и «Одежда»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, магниты | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «Мое тело» и «Одежда». |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети рассказывают ситуацию и подбирают к ней соответствующую эмоцию. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети сдувают перья и выполняют задания.  Например «Найди часть тела, которая находится над носом» и тд. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Чтение слогов |
| Закрепление полученных знаний. Игра «Подумай-отвечай». “плечо”. Вопросы: что ближе к тебе – локоть или ладонь? Ладонь или пальцы? Плечо или запястье?  Игра на доске с магнитами. Вопросы: магнит какого цвета (формы) сейчас ближе к тебе? Что за ним? Что дальше, чем этот магнит? Я задумала фигуру. Она дальше, чем …, но ближе, чем… Какая это фигура? |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 6 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 24.09.2024  *Тема:* Автоматизация [с] в словах. Отработка предлогов горизонтальной оси «перед», «между», «за».  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с] в словах, формировать речемыслительную деятельность при использовании предлогов горизонтальной оси.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог, слово;  - содействовать усвоению предлогов «перед», «между», «за»;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Моё тело» и «Одежда»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, фигуры | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «Мое тело» и «Одежда». |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети исходя из инструкции логопеда определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа с картинками |
| Закрепление полученных знаний. Игра «Фигуры». Какие фигурки ближе, чем жёлтая? Дальше, чем красная? Ближе, чем малиновый треугольник? Я задумала фигуру, за которой синяя Какую фигуру я задумала? На фигуре, которая за зелёной, рисуем три точки. На фигуре перед синей – одну точку. На фигурах, которые дальше, чем синяя, рисуем по две точки.  Игра «Паровозик». Дети становятся друг за другом и закрывают глаза. Логопед задает вопросы: кто за тобой, кто дальше, чем ты, кто ближе к окну, чем ты? Детей можно менять местами, разворачивать. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 7 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 30.09.2024  *Тема:* Автоматизация [с] в словосочетаниях. Отработка предлогов горизонтальной оси «право», «лево», «правее», «левее».  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с] в слогах, формировать речемыслительную деятельность при использовании предлогов горизонтальной оси.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог, слово;  - содействовать усвоению предлогов «право», «лево», «правее», «левее»;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Моё тело» и «Одежда»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, магниты | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «Мое тело» и «Одежда». |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети исходя из инструкции логопеда определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа с картинками и фразовым конструктором. |
| Закрепление полученных знаний. Игра «Лево-право». С помощью браслетов дети определяют левую и правую руку, затем стороны.  Игра «В какую сторону идут». На картинках люди и обучающимся необходимо определить в какую сторону идут люди.  Игра «Правее-левее». Перед детьми доска и фигуры на магнитах. Ребята выстраивают вертикальный ряд, затем переворачивают в горизонтальную ось и определяют расположение фигур исходя и средней. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 8 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 1.10.2024  *Тема:* Автоматизация [с] в предложениях, тексте. Отработка предлогов горизонтальной оси.  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с] в слогах, формировать речемыслительную деятельность при использовании предлогов горизонтальной оси.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог, слово;  - содействовать усвоению предлогов горизонтальной оси;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «фигуры»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, магниты, игра «Шкаф» | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «фигуры» и «части тела». |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети исходя из инструкции логопеда определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа с картинками и фразовым конструктором. |
| Закрепление полученных знаний. Игра «Шкаф». Отработка вертикальной и горизонтальной оси, предлогов «выше», «ниже», «над», «под», «за», «перед», «дальше», «ближе»  Игра «Дом». Дети рисуют на маркерных досках дом и дополняют его деталями: «за домом дерево, перед домом забор, под деревом гриб».  Игра «Паровозик». Выстраиваем четырёх детей в ряд и задаём кому-то из детей вопросы: кто левее тебя, кто слева от тебя, кто правее, чем ты? |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 9 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 7.10.2024  *Тема:* Автоматизация [с’] в слогах. Использование пространственных конструкций.  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с’] в слогах, формировать речемыслительную деятельность при использовании предлогов горизонтальной оси.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог;  - содействовать повторению предлогов и пространственных конструкций;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «Магазин» и «Одежда»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, магниты | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по теме «части тела», «фигуры» «одежда».  Игра «Я шью». Обучающимся необходимо рассказать об одежде не называя её. Я шью вещь, которая напоминает прямоугольник и будет находиться под подбородком и тд.. |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Обучающиеся с помощью пособия «Найди эмоцию» смотрят на сюжетную картинку и определяют эмоцию. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети сдувают перья и выполняют задания.  Например «Найди часть тела, которая находится над носом» и тд. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют пальчиковую моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Чтение слогов |
| Закрепление полученных знаний. Игра «Магазин». Можно купить вещь не называя её.  Игра «Моя комната». Обучающиеся приносят фотографию своей комнаты. Ребёнок задаёт остальным детям любые вопросы по своей фотографии: что  находится за компьютером; что находиться справа от батареи, но выше подоконника; куда я спрятала мячик и т. п. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 10 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 8.10.2024  *Тема:* Автоматизация [с’] в словах. Использование предлогов и пространственных конструкций.  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с’] в словах, формировать речемыслительную деятельность при использовании предлогов горизонтальной оси.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог, слово;  - содействовать повторению предлогов и пространственных конструкций;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «фигуры» и «одежда»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, фигуры | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний с помощью игры «Бегун». У каждого на столе лист, который разделен на 9 квадратов и бегуну нужно добежать до финиша.  Инструкции: Бегун бежит вниз одну клетку, вправо две, назад одну и т.д |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети исходя из инструкции логопеда определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют пальчиковую моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа с картинками |
| Закрепление полученных знаний. Графический диктант – платье, майка, ромб.  Игра «Таинственный остров». Цель игры: мысленно спрятать на острове клад и объяснить, как до него добраться.  Игра «Робот». Обучающийся выстраивает траекторию роботу, и остальные ученики в роле роботов следуют по заданному маршруту. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 11 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 14.10.2024  *Тема:* Автоматизация [с’] в словосочетаниях. Использование пространственных конструкций «последующий» и «предыдущий». *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с’] в словосочетаниях, формировать речемыслительную деятельность при использовании пространственных конструкций «последующий» и «предыдущий».  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог, слово;  - содействовать повторению предлогов и пространственных конструкций;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «время» и «животные»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, фигуры | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний с помощью игры «Мышка». У каждого на столе лист, который разделен на 9 квадратов и мышке нужно добежать до норки.  Инструкции: Мышь бежит вниз одну клетку, вправо две, назад одну и т.д. |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети исходя из инструкции логопеда определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют пальчиковую моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа с картинками и фразовым конструктором |
| Игра «Ряд». С помощью магнитов животных обучающиеся по инструкции выстраивают в ряд зверей, с использованием пространственных конструкций «предыдущий», «последующий»  Игра «Сутки». Что ты делаешь перед тем, как завтракаешь? Что ты делаешь после того, как смотришь телевизор? Как ты проводишь время между обедом и ужином? И т.д. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 12 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 15.10.2024  *Тема:* Автоматизация [с'] в предложениях, тексте. Использование пространственных конструкций по лексической теме «Время».  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [с’] в предложениях и тексте, формировать речемыслительную деятельность по лексической теме «Время»  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог, слово;  - содействовать повторению предлогов и пространственных конструкций;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «время»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, фигуры | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний с помощью игры «Сутки». Саша начал строить дом из Лего до завтрака, а закончил к обеду. А Брат Лёша после завтрака успел помыть посуду и к обеду сделал уроки. Кто из братьев был занят дольше  (меньше)? Аналогичные этим задания придумывают дети. |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети исходя из инструкции логопеда определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка». |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют пальчиковую моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа с картинками и фразовым конструктором |
| Игра «Неделя». Я задумала день недели, после него идёт вторник. Какой день недели я задумала? Если сегодня вторник, то какой день завтра? А вчера? Послезавтра? И т.д.  Игра «Год». Какое время года между зимой и летом? Какое время года между летом и зимой? Какое время года между осенью и весной? Какое время года между весной и осенью? |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 13 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 21.10.2024  *Тема:* Автоматизация [з] в слогах. Лингвистическое и межличностное пространство.  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [з] в слогах, формировать речемыслительную деятельность в лингвистическом и межличностном пространстве.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог  - содействовать повторению предлогов и пространственных конструкций;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «время»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, картинки «антонимы», весы | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по лексической теме «время» |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети по картинкам определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка», «Комарик» |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют пальчиковую моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа со слогами |
| Игра «Яблонька». Первая яблонька самая тонкая, вторая чуть потолще,  третья еще толще, а ствол четвёртой – совсем толстый.  Игра «Антонимы». Перед детьми картинки и дети сравнивают предметы по величине, высоте, длине и ширине.  Игра «Магазин». С помощью игрушечных весов кассир продает крупы |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

|  |  |
| --- | --- |
| **Занятие 14 (для I и II подгруппы)**  *Продолжительность занятия:* 25 минут | |
| Дата: 22.10.2024  *Тема:* Автоматизация [з] в словах. Закрепление пространственных представлений: Лингвистическое и межличностное пространство.  *Цель:* создать условия для формирования умения выделять и произносить звук [з] в словах, формировать речемыслительную деятельность в лингвистическом и межличностном пространстве.  *Задачи:*  дидактические:  - актуализировать знания и умения находить, сравнивать, классифицировать, характеризовать звуковые единицы: звук, слог  - содействовать повторению предлогов и пространственных конструкций;  - формировать умение выполнять упражнения для мышц лица и языка.  коррекционно-развивающие:  - обогащать и активизировать словарный запас по теме «время»;  - развивать артикуляционную и мелкую моторику;  - формировать умения работать по словесной инструкции, алгоритму.  воспитательные:  - содействовать формированию способности к самоконтролю и самооценке;  - воспитывать положительное отношение к русскому языку и правильной речи.  Оборудование: игра «Попробуй повтори!», зеркало, презентация, магнитная доска, картинки «антонимы» | |
| 1. Организационная часть | Приветствие обучающихся.  Формирование положительного настроя обучающихся на занятие с помощью игры «Попробуй повтори!» |
| 2. Подготовительный этап работы | Актуализация знаний по лексической теме «время» и «части тела» |
| 2.1 Мимическая гимнастика | Дети по картинкам определяют эмоцию и повторяю возле зеркала. |
| 2.2 Дыхательная гимнастика | Дети повторят правила речевого дыхания.  Работа с аэроболом. |
| 2.3 Артикуляционная гимнастика | Обучающиеся в ходе беседы определяют органы артикуляции и выполняют основные артикуляционные упражнения: «Бегемотик», «Улыбка-трубочка», «Заборчик-окошко», «Накажем непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка», «Трубочка», «Комарик» |
| 2.4 Упражнение для мелкой моторики | С помощью жестов обучающиеся выполняют пальчиковую моторную дорожку. |
| 3. Основной этап работы | 3.1. Сообщение темы занятия  3.2. Работа с профилем  3.3. Развитие фонематического слуха  3.4. Работа со слогами |
| Игра для развития субъективного пространства «фрукты».  Перед детьми картинки фруктов и обучающиеся по шаблону отвечают на вопросы. Например: для меня слаще всего... Кислее всего ... и т.д.  Игра «Сказка». Например, «Кто самый веселый: Буратино, Пьеро, Малъ-  вина или пудель Артемон?» «Кто добрее (кто самый злой) в сказке «Конек-Горбунок?» и т. п. |
| 4. Рефлексия | Подведение итогов занятия |

**Приложение Е**

**Игры и упражнения для развития пространственных представлений у младших школьников с ТНР**

*Игры и упражнения для формирования представления о собственном теле (1 этап)*

1. Игра «Покажи и назови». Ребенку перед зеркалом предлагается найти часть лица, зазвать её и показать эту же часть на картинке, где изображен человек.
2. Упражнение «Думай и называй». Ребенку предлагается ответить на вопросы. Пример «Я задумала часть лица: она находится выше, чем брови, но ниже, чем волосы. О какой части лица я говорю?». Ответ может быть как фронтальным, когда все дети показывают «ответ» на себе, либо индивидуальным: устный ответ, либо индивидуальный показ на изображении.
3. Игра «Ветрянка». Ребенку необходимо по объяснению найти часть лица на картинке и отметить его зеленой точкой.
4. Игра «Грязнуля». На картинке изображен ребенок с испачканным лицом. Ребенку необходимо по инструкции найти часть, которую нужно вытереть.
5. Игра «Я задумала фигуру». Она находится над ..., под …, между …и…. Какую фигуру (предмет) я задумала?
6. Игра с фигурами-магнитами. Перед ребенком набор фигур (квадрат, круг, треугольник, прямоугольник, ромб, овал) и ему необходимо по описанию фигуры ребенок должен выстроить последовательность. Пример «я задумала фигуру. Под ней…, над ней…, она выше, чем, но над … Что можно сказать о двух нижних фигурах?»
7. Упражнение «Многоэтажный дом». Перед детьми многоэтажный дом, в котором живут животные. Ребенку необходимо по инструкции заселить каждого зверя в свою квартиру. Закрепление задания происходит так: «фразы «кто живёт в домике «выше,
8. чем …», «ниже, чем ...», «над кем …», «под кем…» и «между кем… и кем…».
9. Игра «Дерево». Перед детьми картинка дерева и отдельно карточки с картинками. По инструкции дети должны правильно расположить птиц и их дома на дереве. В данном задании появляется новое понятие «на одном уровне с …»

*Игры на формирование элементарных пространственных представлений о горизонтали (2 этап).*

1. Игра «Квадратики». На полу с помощью изоленты наклеиваются квадраты и ребенку необходимо по инструкции дойти до конца. Используются слова “ближе, чем”, “дальше, чем”, “перед”, “за», «между”, “левее”, “слева”, “правее”, “справа” и т. п.
2. Игры с Lego. Магнитная доска располагается горизонтально, вплотную к животу ребёнка. Варианты игры:

• Вопросы: магнит какого цвета (формы) сейчас ближе к тебе? Что за ним? Что дальше, чем этот магнит?

• Я задумала фигуру. Она дальше, чем …, но ближе, чем… Какая это фигура?

• Марина потеряла фигуру. Она была перед жёлтой. Какую фигуру она потеряла?

• Я задумала так: ближе всего ко мне черный магнит, за ним красный, дальше всего зелёный, перед ним жёлтый. Сделайте такую же последовательность из кубиков.

1. Упражнение «Фигуры». Перед ребенком картинка с наложенными друг на друга фигурами. Специалист задает вопросы:

Какие фигурки ближе, чем жёлтая? Дальше, чем красная? Ближе, чем малиновый треугольник?

• Я задумала фигуру, за которой синяя. Какую фигуру я задумала?

• На фигуре, которая за зелёной, рисуем три точки. На фигуре перед синей – одну точку. На фигурах, которые дальше, чем синяя, рисуем по две точки.

1. Игра «Паравозик». Обучающиеся становятся друг за другом и попросить внимательно изучить друг друга, а потом закрыть глаза. Потом задаются вопросы: кто за тобой, кто дальше, чем ты, кто ближе к окну, чем ты? Детей можно менять местами, разворачивать. Важно, чтобы дети стояли не плечом к плечу, а друг за другом.
2. Упражнение «Домик». Мы просим детей описать рисунок: за домиком …, перед домиком…, над домиком…, под домиком…, дальше, чем домик… и т. п.
3. Игра «Магнитики». Перед детьми ставят доску с магнитиками в привычном вертикальном расположении. Используемые слова уже хорошо известны: “над”, “под”, “выше”, “ниже”, “между”. Переворачиваем доску с магнитами от ребёнка, тут вновь можно назвать, где находится тот или иной цветной магнитик: ближе, перед, за, дальше…. А затем поворачиваем доску с магнитами так, чтобы они были расположены ГОРИЗОНТАЛЬНО в лево-правом положении, то есть так, чтобы одни из них были левее центральной оси ребенка (то есть его позвоночника), а другие – правее.
4. Упражнение «Дом, облако и мельница». На изображении отрабатываются представления: «слева от …», «справа от …», «левее, чем …», «правее, чем …» по аналогии с предлагаемыми ранее.

*Игры для развития пространственных представлений: целостное пространство (3 этап)*

1. Игра «Магазин». Правила игры: тот, кто покупает, должен назвать только место товара, тот, кто продаёт должен понять, что за товар нужен покупателю. Остальные дети включаются в игру на следующих «покупках». Взрослый может усложнять или упрощать правила, включать понятие веса предмета и т. п. Предметы на полках расположены таким образом, чтобы их можно было легко обозначить, НЕ НАЗЫВАЯ ИХ!
2. Игра «Посмотри, как я живу». Дети рисуют или фотографируют свою комнату. Ребёнок задаёт остальным детям любые вопросы по своей фотографии: что находится за компьютером; что находиться справа от батареи, но выше подоконника; куда я спрятала мячик и т. п.
3. Игра «Где живет Антошка». Игра состоит в поиске адреса того или иного предмета в рамках заданного квадрата: Каждая из ячеек квадрата может быть обозначена, начиная с вертикали, то есть сначала столбец, а потом строку.
4. Кроссворды. Ребёнок в рамках того же квадрата загадывает адреса букв, чтобы получились слова, как в кроссворде. Буквы он диктует не по словам, а вразброс.
5. Графический диктант. Дети по очереди задают друг другу графический диктант. Начинать нужно с левого верхнего квадрата.
6. Игра «Таинственный остров». Задача детей – мысленно спрятать на острове клад и объяснить, как до него добраться. Сначала дети, опираясь на изображение перед ними, разбирают незнакомую им лексику. Например, пушечные ядра, частокол, пальма и т. д.

*Игры для развития элементарных математических представлений (4 этап)*

1. Игры «Первый, второй». Примеры заданий:

• Что было нарисовано первым? Ведро.

• А что нарисовали после ведра? Шапку. Значит какой по счёту она нарисована? Второй.

• А что было нарисовано перед шапкой? Ведро.

• Значит после цифры 1 (ведра) в числовом ряду идёт цифра (шапка). А перед цифрой 2 (шапкой) идёт цифра 1 (ведро). Точно так же мы двигаемся дальше до цифры 9

1. Игра «Я задумала число». • Я задумала число. После него в числовом ряду стоит 7 Какое число я задумала? И т.д.
2. Игры на пространство времени. Примеры заданий:

• Опиши и нарисуй как проходит твое воскресное утро.

• А что ты делаешь перед тем, как завтракаешь?

• А что ты делаешь после того, как смотришь телевизор?

• Как ты проводишь время между обедом и ужином?

• Что ты делаешь раньше: читаешь или занимаешься моделированием?

• Важно, чтобы сами дети задавали вопросы тому, кто рассказывает про свой день.

• Саша начал строить дом из Лего до завтрака, а закончил к обеду. А Брат Лёша после завтрака успел помыть посуду и к обеду сделал уроки. Кто из братьев был занят дольше

1. Игра «Неделя». Примеры заданий:

• Я задумала день недели, после него идёт вторник. Какой день недели я задумала?

• Если сегодня вторник, то какой день завтра? А вчера? Послезавтра?

• У Маши день рождения в среду на этой неделе, ей исполняется 8, у Серёжи тоже восьмилетие, но его день рождения будет в субботу. Кто из детей старше?

• Соня начала рисовать картину в понедельник, а закончила в четверг. Павел начал выполнять это же задание в среду, а закончил в пятницу. Кто дольше делал задание? Кто рисовал быстрее? Тут появляется понятие скорости.

1. Игра «Год». Примеры заданий:

• Какое время года в календарном году бывает дважды?

• Какое время года между зимой и летом? Какое время года между летом и зимой? Какое время года между осенью и весной? Какое время года между весной и осенью?

*Игры для развития пространственных представлений: лингвистическое и межличностное пространство (5 этап)*

1. Игра «Антонимы». Перед ребенком карточки с предметами и ребенку необходимо назвать противоположное значение.
2. Игра «Фрукты». Пространство качества, как субъективное пространство: для меня слаще всего... Кислее всего ...
3. Игра «Эмоции». Отрабатывать данную лексику можно, обсуждая картинки: кому из ребят вам хотелось бы помочь и почему; с кем бы хотелось играть, дружить и почему?