Автономное муниципальное дошкольное образовательное учреждение

комбинированного вида

«Детский сад № 8 муниципального образования Динской район»

**Тема: «Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи»**

Автор опыта:

Шитова Светлана Владимировна

учитель-логопед

МАДОУ КВ Детский сад №8

2016 год

**Содержание:**

1. Литературный обзор состояния вопроса

1.1. История темы педагогического опыта в педагогике………….…............3

1.2. История изучения темы педагогического опыта в образовательном учреждении…………………………………………………………..……………5

1.3. Основные понятия…………………………………………………………..8

2. Технология опыта

21. Психолого - педагогический портрет группы воспитанников, являющихся базой для формирования, представляемого педагогического опыты………..10

3. Педагогический опыт

3.1. Описание основных методов и методик ……………..…………………..16

3.2. Актуальность педагогического опыта………………………………...….13

3.3.Науность в представляемом педагогическом опыте …………………….14

3.4. Технологичность представляемого педагогического опыта……..……15

3.5. Описание основных элементов представляемого педагогического опыта…………………………………………………………………………….16

3.6.Результативность представляемого педагогического опыта……………19

3.7 Выводы………………………………………………………………….…..21

4. Библиографический список ……………………………………………..…22

5. Приложение к опыту

1. Диагностический материал для обследования пространственных представлений

2. Игры на формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста

3. Упражнения на освоение телесного пространства

4.упражнения на освоение внешнего пространства

5. Дидактические игры на формирование пространственных представлений

6.Упражнения с использованием графических диктантов

7. Консультации для родителей и педагогов

8.Конспекты образовательной деятельности по формированию предложно-падежных конструкций

**1. Литературный обзор состояния вопроса.**

**1.1. История темы педагогического опыта в педагогике.**

Мир человека огромен и бесконечен! Человечество на протяжении своего эволюционного периода постигает проявления этого мира с помощью внешнего и внутреннего восприятия через ощущения. Начиная с самого рождения, Homo sapiens (человек разумный), взаимодействуя с многообразием предметов и объектов, знакомится с их свойствами и качеством, а так же осознает время и расстояние посредством **восприятия пространства** через органы чувств. В результате полученного опыта у каждого индивида возникает потребность в речевом общении. Используя устную и письменную речь, человечество имеет возможность воспевать бесконечный и прекрасный мир природы и возвышенные чувства через поэзию, прозу, художественную литературу и искусство.

Формирование пространственных представлений в онтогенезе человека является базовой основой, т.е. «буксиром» для развития всех психических процессов: речи, внимания, памяти, мышления, и т.д.

Пространство – это форма существования материи, не зависящая от нашего сознания, объективная реальность

Восприятие пространства – образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятие формы, цвета, величины и иных особенностей предмета, их взаимного расположения, в котором особенно существенное участие принимают зрительный, двигательный, кожный и вестибулярный анализаторы.

В истории науки в каждую эпоху обычно имеется узловая, конкретная проблема исследования, которая является носительницей основной проблематики данной науки. Такой проблемой на рубеже прошлого и настоящего столетия была в психологии и педагогике - проблема пространства. Все крупные ученые предшествующего поколения уделяли ей особое внимание.

Основу ориентировки составляют ощущения и восприятие. В восприятии пространственных свойств вещей огромную роль играют ощущения в частности осязательные и двигательные. И.М. Сеченов и И.П. Павлов указывали на значение двигательных анализаторов в осуществлении пространственной ориентировки, которые являются результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних анализаторов. У детей восприятие пространства осуществляется в системе сложной условно-рефлекторных связей, созревание которых происходит постепенно на протяжении всего периода детства. В системе условно-рефлекторных связей при восприятии пространства главным являются двигательные и зрительные восприятия, а дополнительными - осязательные, слуховые, обонятельные. Мышечное чувство в сочетании с собственно-зрительными ощущениями позволяет получить информацию о свойствах и качестве предмета, его положении в пространстве не зависимо от того будет ли это предмет находиться в состоянии покоя или движении.

Б. Г. Ананьевым сделан психологический анализ поэтапного развития пространственных ориентировок у детей разного возраста. В своих исследованиях он обоснованно сделал выводы, что развитие ориентировки у детей имеет свою основу, которая изменяется в зависимости от возраста ребенка. В раннем возрасте ребенок воспринимает пространство в основном на чувственной основе. В дошкольном возрасте обучение опирается как на чувственную, так и на логическую (словесную) основу. В школьном возрасте учащиеся ориентируются в пространстве по основным сторонам горизонта.

Полное восприятие в пространстве мнению Ф.Н. Шемякина является очень сложным процессом, в котором чувственные и мыслительные компоненты даны в сложном единстве и взаимопроникновении.

Так же проблему восприятия пространства детьми раннего и дошкольного возраста исследовали П.Ф. Лесгафт, М.Ю. Кистяковская, Т.А. Муссейибова, Э.Я. Степанькова и другие.

П.Ф. Лесгафт и М.Ю. Кистяковская занимались изучением особенности зрительной ориентировки в пространстве на основе двигательных ощущений.

В исследовании Т. А. Мусейибитовой разработана методика обучения детей раннего и дошкольного возрастов пространственным ориентировкам: на себе, от себя, от любого предмета, на основе словесных указаний.

Э. Я. Степанкова исследовала развитие пространственных ориентировок в связи с организацией занятий по физической культуре и пешеходных прогулок.

Все эти работы были посвящены изучению онтогенеза развития восприятия у детей, не имеющих проблем в развитии.

Исследования же пространственных представлений в коррекционной педагогике и нейропсихологии имеет сравнительно короткую историю.

Коренной перелом произошел после открытия М. Газзанитой и Р. Сперри синдрома «расщепленного мозга». После этого открытия стали интенсивно разрабатываться новые методические и концептуальные подходы в работах, В.Л. Деглина, Л.И. Московичуте, Н.И. Николаенко, А.В. Семенович и ее школы, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.

Эти исследования относят пространственное представления к базису, над которым надстраиваются все функции высших психических процессов. Полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование речевых функций, счетных операций, чтения, письма, конструктивного мышления.

Неоценимый и своевременный научный вклад в области коррекционной педагогики и нейропсихологии был внесен А.В. Семенович и ее школой. В работе «Метод замещающего онтогенеза» автор утверждает, что развитие нынешнего ребенка в современных условиях протекает значительно иначе, чем 20-25 лет назад. В детской популяции все чаще наблюдаются дети с различными видами дизонтогенеза. Это проявления различного рода речевых отклонений, дефицита внимания и памяти, гипперактивность, трудности в освоении пространственного восприятия, которое впоследствии приводит к проблеме неуспешного овладения образовательной программы. Нарушения пространственных представлений затрудняют формирование высших психических функций и препятствуют ходу нормального развития личности.

Временной фактор (по А.В. Семенович) играет значительную роль, определяя стиль мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Психологические исследования показывают, что к трем годам жизни складывается системный механизм пространственной ориентировки, включающий определенные взаимосвязи зрения, кинестезии и статико-динамических ощущений. В этих взаимосвязях видоизменяется и приобретает качественно новый характер функций каждого из анализаторов. Массы условных рефлексов - временных связей вырабатываемых именно с этих анализаторов, объединяются в сложно разветвленные ассоциации, то есть чувственное знание о пространстве, являющееся одновременно жизненным опытом ориентировки ребенка в пространстве окружающего мира. Это в свою очередь означает переход к более совершенным системам управления регулирования ориентировочных действий, поведения ребенка в пространстве окружающего мира. Пространственный фактор развивается на основе активных движений в реальном, многомерном и динамическом мире с опорой на схему собственного тела и взаимодействия органов чувств различной модальности.

Таким образом, можно сделать вывод:

Правильное и своевременное формирование у ребенка пространственных представлений – одно из важнейших условий повышения его достижений.

**1.2. История изучения темы педагогического опыта в образовательном учреждении.**

В жизни каждого человека есть свое предназначение: кто - то лечит, пишет стихи и поэмы, строит дома, водит поезда и т.д., а кто-то воспитывает, развивает и помогает детям справиться с проблемами в развитии. Моя педагогическая деятельность в качестве воспитателя началась с 18 лет и продолжается, по сей день, в качестве учителя-логопеда. По истечении 32-х лет понимаешь, насколько наша профессия благородна и судьбоносна. Да, да именно судьбоносна! Народная мудрость гласит - «В руках врача – жизнь человека, а в руках педагога его судьба». И эта мудрость не голословна. Теодор Рузвельт сказал «У каждого ребенка внутри есть свободное место, и если мы не заполним его чем-то увлекательным, интересным и полезным для него, он сам заполнит его чем-то увлекательным, интересным и, возможно, вредным». А кто как не педагог, может вложить это что-то полезное и увлекательное.

Для системы Российского образования в настоящее время актуально внедрение федеральных государственных образовательных стандартов направленных. Деятельность учителя-логопеда при их внедрении направлена на достижение воспитанниками результатов, предполагающих формирование коммуникативных компетенций и предпосылок к формированию учебных навыков по чтению и письму. Одно из направлений работы учителя-логопеда - предупреждение нарушений чтения и письма у дошкольников с ОНР, включающее работу по формированию пространственных представлений.

Работая в коррекционной группе для детей с тяжелым нарушением речи, обратила внимание на недостаточность формирования пространственных представлений и ее взаимосвязь с речевым развитием.

Недостаточность пространственных представлений у дошкольников с ОНР проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела – формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около).

 Дошкольники испытывают трудности при использовании прилагательных «широкий - узкий», «толстый - тонкий». Они заменяют эти слова обозначениями «большой» или «маленький» (широкая река - большая река, тонкий стебелек - маленький стебелек). Часто у них наблюдается запоздалое формирование схемы тела.

В дальнейшем у детей появляются сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, они долго не могут усвоить стандартные требования к оформлению письменных работ (пропуск определенного количества строчек или клеточек, письмо в два-три столбика, равномерное заполнение тетрадного листа текстом). Закономерные на ранних этапах обучения грамоте ошибки (зеркальное написание букв), в норме исчезающие по мере формирования навыка письма, оказываются у таких детей достаточно стойкими. Дети с ОНР не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В устной речи дошкольники затрудняются в дифференциации предлогов «к - у», «в - на» (к дому- у дома, в столе- на столе). Нередко дети этой категории смешивают предлоги «перед»- «после»- «за», что является следствием несформированности пространственных отношений.

Недостаточность пространственных ориентировок у детей с ОНР наблюдается и при рассматривании сюжетных картинок. Составляя самостоятельный рассказ по картинке, дошкольники с ОНР рассматривают картинку преимущественно в направлении слева направо и снизу вверх. В результате этого самостоятельный рассказ представляет собой перечисление отдельных деталей либо рассказ по одному фрагменту или несущественным деталям картинки. Рассказ по серии сюжетных картин составляется более успешно. Дети в большинстве случаев выкладывают картинки справа налево. Однако последовательность изложения событий правильная, самостоятельный рассказ включает в себя все основные смысловые единицы.

 Развитие пространственной ориентировки и представлений о пространстве происходит в тесной связи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического опыта детей. Овладение знаниями о пространстве в ходе занятий предполагает также умение выделять и различать пространственные признаки и отношения, правильно их словесно обозначать, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных трудовых операций, опирающихся на пространственные представления.

Свободное оперирование пространственными образами – форма отражения окружающего мира, условие успешного познания и активного преобразования действительности. Так, чтобы ребёнок успешно учился в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Если же пространственные представления сформированы у ребёнка недостаточно, у него нередко возникают трудности при овладении чтением и письмом.

**1.3.Основные понятия, термины описания педагогического опыта**

Пространство – это форма существования материи, не зависящая от нашего сознания, объективная реальность

Восприятие пространства – образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятие формы, цвета, величины и иных особенностей предмета, их взаимного расположения, в котором особенно существенное участие принимают зрительный, двигательный, кожный и вестибулярный анализаторы.

**Высшие психические функции** (**ВПФ**) — наиболее сложноорганизованные [психические процессы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81%D1%8B). Считается, что они возникают на основе натуральных психических функций, за счёт опосредствования их психологическими орудиями, например, знаками. К высшим психическим функциям относят [восприятие](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5),  [память](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C), [мышление](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%28%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%29) и [речь](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D1%87%D1%8C).

**Логико-грамматические конструкции –** В русском языке много сложных грамматических конструкций, понимание которых целиком зависит от того, насколько ребенок овладел логико-грамматической системой средств языка, может ли выделить существенные, опорные признаки. Значительная роль при этом отводится процессу перешифровки логико-грамматических структур языка на единицы смысла. Без такой операции невозможно понимание предложения. К сложным для понимания конструкциям относятся: структуры, в которых отношения передаются при помощи форм творительного падежа («Покажи карандаш линейкой», «Покажи карандашом линейку»); структуры с непривычным порядком слов («Ваню ударил Коля. Кто драчун?»), атрибутивные конструкции родительного падежа («Брат отца»).

**Общее недоразвитие речи** (ОНР). – различные сложные речевые расстройства, при которых отмечаются стойкое отставание в формировании всех компонентов языковой системы, то есть звуковой стороны ([фонетики](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0)) и смысловой стороны ([лексики](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BA%D0%B0), [грамматики](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B9)) при нормальном слухе и интеллекте.

Выделяют четыре уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние речевых компонентов языка у детей с ОНР:

*I уровень* речевого развития характеризуется отсутствием речи (т.е. “безречевые дети”). Такие дети пользуются “лепетными” словами, звукоподражаниями, сопровождают “высказывания” мимикой и жестами. Например, “би-би” может означать самолет, самосвал, пароход.

*II уровень* речевого развития. Кроме жестов и “лепетных” слов появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова. Например, “лябока” вместо “яблоко”. Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы. Нарушена слоговая структура. Например, наиболее типично сокращение количества слогов: “тевики” вместо “снеговики”.

*III уровень* речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Свободное общение затруднено. Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими только в присутствии знакомых

*IV уровень* характеризуется отсутствием нарушений звукопроизношения, а имеет место лишь недостаточно четкое различие звуков в речи. Эти дети допускают перестановки слогов и звуков, сокращения согласных при стечении, замены и пропуски слогов в речевом потоке. У них недостаточно внятная дикция, вялая артикуляция, «каша во рту». Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению («Мальчик чистит метлой двор» – вместо «Мальчик подметает метлой двор»), в смешении признаков («большой дом» вместо «высокий дом»). В грамматическом оформлении речи детей данной категории отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа («дети увидели медведев, воронов»). Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительными («Я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручком»). Но все ошибки детей, которые можно отнести к 4 уровню речевого развития при ОНР, встречаются в незначительных количествах и носят непостоянный характер. Причем, если предложить детям сравнить верный и неверный ответы, то ими будет сделан правильный выбор.

**2. Технология опыта работы.**

**2.1. Психолого-педагогический портрет группы.**

Одной из самых актуальных проблем логопедии является общее недоразвитие речи. Этот термин применяется к сложным речевым расстройствам, при котором имеет место системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. При общем недоразвитии речи практически всегда выявляется недостаточность формирования пространственных представлений, которые непосредственно взаимосвязаны с формированием лексико-грамматических форм речи (употребление в речи предлогов, наречий и предложно-падежных конструкций), а так же понимание логико-грамматических конструкций (потешек, поговорок, загадок и т.д.).

В 2013 году в логопедическую группу, в которой я работаю, были зачислены дети в возрасте 4-х – 5-и лет с общим недоразвитием (I-го и II-го уровня). В результате обследования 2013 г имела показатели формирования пространственного восприятия:

из 14–и детей у 4-х - грубые нарушения зрительного восприятия,

у 6-и – недостаточное формирование пространственного восприятия.

Вывод: из 14-и детей – 14 имели проблемы в формировании пространственного восприятия в сочетании с тяжелыми нарушениями речи.

На тот момент у детей с ОНР наблюдались трудности в ориентировке схемы собственного тела. Многие не могли назвать части лица и тела. У большинства из них отсутствовало понятие о том, что их части тела располагаются справа и слева. Практически у всех детей были нарушения восприятия целостного образа предмета – они затруднялись сложить разрезную картинку, выложить из счетных палочек предмет по заданному образцу, собрать в правильной последовательности пирамидку и т.д. У незначительной части детей с тяжелым нарушением речи были выявлены грубые нарушения зрительного восприятия – бегающий поверхностный взгляд. Данный тип движения глаз по физиологическим показаниям проявляется только в возрасте 3 месяцев от рождения. Нарушение подвижности глаз играет огромную роль в восприятии целостного образа его направления (сверху – вниз, слева на право), оно в дальнейшем формируется в патологию зеркального отображения букв, чтения справа налево и т.д. Основная масса детей могли по просьбе показать всего два направления - верх и низ. Они испытывали трудности в понимании простых предлогов, понимание и употребление предлогов формируют связную речь.

Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Развитие пространственных представлений у детей с ОНР подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном развитии, однако этот процесс осуществляется медленнее, с отклонениями. Недостатки развития пространственных представлений носят, как правило, вторичный характер, следовательно, могут быть скорректированы с помощью специально организованного обучения.

Таким образом, мною была поставлены цель и задачи.

**Цель:** – формирование пространственных представлений и практических ориентировок у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

**Задачи:**

* развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела;
* учить определять пространственное положение объектов относительно себя, другого объекта;
* учить ориентироваться по основным пространственным направлениям;
* учить ориентироваться на плоскости и в пространстве;
* учить пользоваться пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении).

**3. Педагогический опыт**

**3.1. Описание основных методов и методик.** Для осуществления поставленных задач тщательно изучила работы нейропсихолога А.В. Семенович. В них она изложила научно-прикладные основы нейропсихологические коррекции в детском возрасте. «Метод замещающего онтогенеза» помог мне понять закономерности развития мозговой организации высших психических процессов (восприятия, памяти, мышления и речи), а так же психолого-педагогическое сопровождение процессов развития.

В исследованиях Т.А. Мусейибитовой была выявлена важная закономерность, характеризующая особенности восприятия пространства детьми дошкольного возраста.

Работы данных авторов помогли понять, развитие пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном развитии, однако этот процесс осуществляется медленнее, с отклонениями.

Таким образом, используемая мною «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе» Н.В. Нищевой позволила выстроить систему работы по формированию пространственных представлений с введением элементов дополнительных методик таких авторов как, А.В. Семенович, Т. А. Мусейибитовой.

Использование разнообразных методов и приёмов работы помогает создать ситуацию успеха, повысить чувство самодостаточности

 **Методы и приемы:**

* практические (выполнение упражнений, инструкций, ориентировка на плоскости);
* игровые (дидактические игры и упражнения, обыгрывание),
* наглядные (демонстрационные наглядные пособия, схемы, карточки);
* словесные (рассказывание, пояснение)

Основными приемами работы являются объяснение, показ, совместные действия, действия по подражанию, вопросы и наблюдения. В конце каждого занятия привлекаю детей к осмыслению и обобщению опыта действий в пространстве.

При построении работы по формированию пространственных представлений выделяются следующие этапы:

I этап – Формирование представлений внутреннего пространства (не требует включения речевой активности);

II этап – Взаимодействие с внешним пространством (включение речи);

III этап – Пространство отраженное в речи (квазипространство);

Каждый этап работы включен в различные виды деятельности:

* индивидуальная (обучение, создание чувства успешности)
* подгрупповая (обучение самоконтролю);
* совместная игровая деятельность;
* организованная образовательная деятельность;
* использование как части занятия.

Для осуществления поставленных задач мною были определены **принципы**:

* принцип осевой симметрии (верх – низ, впереди – сзади, лево – право);
* принцип системности;
* принцип постепенного усложнения (от восприятия внутреннего пространства без включения речи к употреблению пространственных отношений в активной речи ребенка с использованием лексико-грамматических конструкций)4
* принцип доступности (отталкиваясь от индивидуальных особенностей ребенка)

**3.2. Актуальность педагогического опыта.**

Одной из самых актуальных проблем логопедии является общее недоразвитие речи. Этот термин применяется к сложным речевым расстройствам, при которых имеет место системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

Несмотря на различия в уровнях общего недоразвития речи, во всех случаях наблюдается ограниченный словарный запас. Наряду с бедностью словарного запаса отмечается и нарушение нормы в его использовании: ограниченное и неточное понимание значения знакомых слов, неправильное употребление их в речи, что часто приводит к замещению одного слова другим. Как правило, недоразвитие лексических средств сочетается с трудностями формирования грамматического строя языка. В высказываниях детей с ОНР, наблюдаются специфические ошибки грамматического оформления, которые принято называть аграмматизмами. (Под аграмматизмом понимается неумение грамматически правильно изменять слова и строить предложения, а также недостаточное понимание значения грамматических форм).

В грамматическом оформлении речи таких детей отмечается низкий уровень способности к построению предложений. Такие дошкольники часто не могут повторить фразу, состоящую из четырех и более слов, искажают их порядок и количество, наблюдаются ошибки при употреблении падежных окончаний, приставок, предлогов, согласования различных частей речи.

Яркое своеобразие аномальной детской речи у дошкольников с ОНР проявляется в усвоении предложных конструкций. Испытывая трудности в понимании вариативности предложно-падежных конструкций, дошкольники длительно не замечают, что предлог и флексия (окончания) связаны между собой и их сочетание представляет определенное единство.

Следует отметить, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения (например: предлог В с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение – «кладет в стол», но «лежит в столе»). Известно, что у детей с недоразвитием речи наблюдаются трудности, связанные с ориентировкой в пространстве, вследствие чего оказываются несформированными пространственные понятия. Это в свою очередь приводит к трудностям формирования навыков правильного употребления грамматических форм (существительных с предлогами), выражающих эти отношения.

Таким образом, мы видим четкую взаимосвязь речевого и пространственного развития ребенка, которые необходимо формировать в условиях системно организованного обучения.

**3.3. Научность в представляемом педагогическом опыте.**

Чтобы идти в ногу со временем и соответствовать требованиям ФГОСТ необходимо вести постоянную работу по самообразованию. Специфика моей работы по устранению тяжелого нарушения речи у детей с ОНР обязывает изучать различные направления, как коррекционную педагогику и психологию, так и нейропсихологию.

Многие современные исследования показывают, что такие функции, как: память, речь, мышление - тесным образом взаимосвязаны с восприятием пространства.

А.В. Семенович в своей работе выделила три вида пространственного восприятия, каждый из которых включают в себя различные системы. Выделенные ею модели последовательного развития формирования высших психических процессов позволили мне в коррекционной работе с детьми парциально использовать различные методы и приемы.

Используя различные методические рекомендации, а так же работы авторов И. И. Моргачевой, Е. А. Стребелевой, С. Д. Забрамной, И.А. Филатовой позволили разработать углубленную диагностику обследования (см. Приложение №1) пространственного представления. Данная диагностика дает возможность понять суть проблемы и возможность выстроить последовательную систему коррекционной работы по развитию речи и формированию пространственных представлений.

Планирование работы в ДОУ придает процессу образования и воспитания детей организованный характер, что делает работу педагога более осмысленной и результативной. Основная цель разработанного мною перспективного планирования — обеспечить поэтапное развитие пространственных представлений с учетом особенностей детей с общим недоразвитием речи (см. Приложение № 2).

**3.5.Технологичность представляемого педагогического опыта.**

Технологичность педагогического опыта определяется через наличие возможности воспроизведения данного опыта или его отдельных элементов педагогами других образовательных учреждений.

 В представленном опыте работы активно использую технологии:

Предложенный мною практический материал:

**Дыхательные упражнения** вырабатывают ритм и правильное диафрагмальное дыхание, а так же проводит массаж внутренних органов (см. приложение № 3);

 **Упражнения на расширение сенсомоторного репертуара** способствуют укреплению глазных мышц и плавному движению взгляда; направлено на улучшение кровообращения в области глаз, снятие напряжения, улучшение зрения. (см. приложение №4);

**Упражнения на оптимизацию и стабилизацию общего тонуса тела** знакомят детей с различными ощущениями (напряжением – расслаблением, тяжести – легкости) собственного тела, а так же позволяют стабилизировать мышечное напряжение (см. приложение №5**)**,

**Игры и упражнения на освоение телесного пространства** знакомят детей с частями собственного тела, его сторонами по принципу осевой симметрии (см. приложение № 6)

**Игры и упражнения на формирование пространственных представлений** позволяют осознать различные направления в разных зонах пространства: нижней, верхней, средней (Приложение №7)

**Упражнения с использованием пространственных схем и диктантов** дает возможность ориентироваться в пространстве по отношению к своему телу (см. приложение №8)

**Игры и упражнения на развитие конструирования и копирования** позволяют ориентироваться на плоскости (см. приложение №9)

**Игры и упражнения на развитие логико-грамматических конструкций** направлены на употребление в речи предлогов (см. приложение № 10)

**Организованная образовательная деятельность** направлена на совершенствование в использовании предложно-падежных конструкций в непосредственной речевой деятельности ребенка (см. предложение №11).

Таким образом, важно, чтобы каждая из рассмотренных технологий давала возможность сформировать пространственное восприятие.

**3.6. Описание основных элементов представляемого педагогического опыта.**

Формирование пространственных представлений у детей с тяжелым нарушением речи хотя и подчиняется тем же закономерностям, что и при нормальном развитии, однако этот процесс имеет свои особенности:

- наблюдаются нарушения подвижности глаз;

- усвоение полученного материала осуществляется гораздо медленнее, чем у детей без речевой патологии;

- наблюдаются трудности в запоминании нового материала, поэтому необходимо многоразовое повторение.

Успешная работа по формированию пространственных представлений может осуществляться только в тесном взаимодействии учителя – логопеда с другими специалистами: музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре и воспитателями в различных видах деятельности.

 В начале и конце учебного года после углубленного обследования детей провожу консультативную беседу со смежными специалистами, на которых обсуждается уровень развития пространственного восприятия и его динамика, а так же определяются общие цели и задачи на различных этапах работы.

Работа с детьми по формированию началась с маркировки их левой руки с помощью силиконовых браслетов. Таким образом, детям давалась опора для дальнейших манипуляций с внешними пространством. Любое представление о внешнем пространстве строилось от собственного тела ребенка, а уже потом переводилось в абстрактное пространственное представление.

Этапы работы построены на закономерностях онтогенеза развития пространственных представлений.

Независимо от периода обучения на протяжении всей коррекционной работы все этапы взаимодействуют друг с другом, как бы надстраиваются один над другим в зависимости от того впервые вводится понятие или оно усложняется.

Работа по развитию пространственного восприятия построена из **III этапов**.

**На I этапе** – формировала у детей чувство внутреннего пространства.

Из разнообразных методов и приемов, применяемых детских дошкольных учреждениях в этот период предпочтение отдавала индивидуальной работе по разучиванию практических упражнений, в дальнейшем работа была направлена на закрепление упражнений под руководством воспитателей.

Этот этап работы не требует от ребенка активного включения речи, т.к. ориентировка на собственном теле является исходным в освоении им пространственных представлений. Здесь происходит обогащение пассивного словарного запаса, а так же формируются понятия об ощущениях собственного тела.

В индивидуальной работе с детьми проводила различные комплексы упражнений в которых:

- учила детей диафрагмальному дыханию;

- с помощью глазодвигательных упражнений учила фиксировать взгляд на предмете, плавному его прослеживанию во время движения;

- с помощью игр и упражнений дети научились чувствовать напряжение и расслабление различных частей своего тела

- учила детей практической ориентировке «на себе»:

-  различать и правильно называть части своего тела, части тел других детей, кукол; соотносить со своим телом.

- давала представление о пространственном расположении частей тела: голова вверху, а ноги внизу; одна рука правая, а другая левая; грудь впереди, а спина сзади, и т.д.

- на этом этапе формировала у детей понимание предлогов, например, стоя с ребенком перед зеркалом он сопряженно со мною выполнял движения, проговариваемые мною: «над головой», «под подбородком», «перед глазами», «на груди» и т. д.

Практические приемы позволили ребенку прочувствовать состояние своего тела. Осознать и усвоить понятия верх - низ, что его части тела находятся симметрично друг другу слева и справа.

По завершению этого этапа у детей повысился пассивный словарный запас за счет названий упражнений, дети хорошо ориентировались в частях своего тела.

**II-ой этап** направлен, на взаимодействие ребенка с внешним пространством. В этот период детям становится доступно речевое обозначение выделенных пространственных признаков.

На втором этапе предпочтение еще отдавала индивидуальной и индивидуально-подгрупповой работе, а также совместной игровой деятельности.

Игровые приемы увлекают и позволяют ребенку в интересной для него форме обыграть действие, а также закрепить полученные знания.

Учила обозначать расположение частей своего тела соответствующими пространственными терминами: правая, левая, вверху, внизу, спереди, сзади и т.д.

Для осознания ребенком своих двигательных возможностей и расширения диапазона движений в разных зонах пространства (нижней, средней, и верхней) разыгрывала различные сюжеты. Например, для обыгрывания сюжета в нижней зоне просила детей изобразить передвижение в траве, в пустыне, в море и т.п. лягушек, змей, рыб.

Аналогично средней зоне разыгрывались зайцы, медведи, тигры. А в верхней зоне дети имитировали передвижение птиц, бабочек, различного воздушного транспорта.

Дошкольники учились показывать направления ближайшего пространства с точкой отсчета «от себя»: направо — налево, вверх — вниз, вперед — назад, передвигаться в названном направлении (направо и налево, вперед и назад); обозначать в речи направления своего движения: «Я иду направо», «Я иду налево», — и т.д.

В следующем моменте дошкольники старались обозначать расположение игрушек и окружающих предметов в ближайшем пространстве с точкой отсчета «от себя».

Они  учились находить и располагать игрушки и предметы в названных направлениях окружающего пространства, определять стороны предметов, наполняющих пространство (например, у шкафа стороны — передняя и задняя, верхняя и нижняя, правая и левая). С удовольствием передвигались по словесным инструкциям в названном направлении. Осваивали направления движения соответствующими пространственными терминами (направо, налево, вперед, назад).

Игры повышали интерес к поиску игрушки в групповой комнате, опираясь на словесные инструкции, например: «Возьми пирамидку из шкафа», «Посади на стул», «Поставь матрешку на верхнюю полку» и т.д.

Здесь же дети обучались навыкам ориентировки (на поверхности листа бумаги): определять, показывать правую и левую, верхнюю и нижнюю стороны листа, брать предметы правой рукой и располагать их на листе справа и слева, вверху и внизу, посредине.

Дети  словесно обозначали расположение предметов в ближайшем пространстве с точкой отсчета от себя («Дверь сзади (позади) меня», «Игорь стоит позади (сзади) меня», «Саша стоит впереди меня (передо мной)», «Шкаф слева от меня», «Стол справа от меня» и т.д.)

Формировала представление о простейшем схематичном, условном изображении игрушек и предметов (используя для этого четкие контурные изображения).

Этот этап освоили многие дети, хотя некоторые испытывали трудности в ориентировке на плоскости.

 ***III этап*** направлен на формирование логико-грамматических, «квазипространственных» представлений.

Формирование логико-грамматических представлений начинается с введения в работу предлогов посредством сопоставления их с отработанными выше пространственными представлениями.

Для осуществления комплекса мероприятий, направленных на развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций использовала практический, наглядный и словесный методы обучения в строгом соблюдении основных дидактических методов. Реализация, которых предполагает использование следующих форм работы: логопедических занятий, занятий по развитию речи, закрепление пройденного материала в процессе режимных моментов, занятий по рисованию, лепке, физкультуре, в часы досуга (прогулок, экскурсий, игр и т.д.), проводилась в тесной взаимосвязи работы логопеда воспитателя и другими смежными специалистами.

С целью уточнения понимания предлогов в импрессивной речи проводила различные задания:

Например, предлагала детям картинки с различным пространственным расположением предметов (ложка в стакане, ложка на стакане, ложка под стаканом), а также задавала к ним вопросы: «Где ложка в стакане?, Где ложка на стакане? Где ложка под стаканом?» в процессе чего ребенок показывал соответствующую картинку.

В упражнении на дифференциацию предлогов ( В-НА, ПОД - ИЗ-ПОД, ИЗ - ОТ, ОКОЛО - ЗА). На стол ставила две одинаковые коробки, в одну из которых положила карандаш; такой же карандаш расположила под крышку другой коробки. По моей просьбе ребенок давал тот карандаш, который я просила: «Возьми, карандаш, который лежит *В* коробке (*на* коробке,*около*)».

В игре «Правильно подними карточку».

Я называла словосочетания с предлогами (например, с предлогами НА, В, ПОД, НАД и др.), а дети поднимали карточку с соответствующей схемой предлога.

Для закрепления правильного употребления предлогов в самостоятельной речи предлагала следующие игры и упражнения:

1. «Маленькое слово»

Цель: дать детям понятие о значении предлога (например, *НА*) в речи.

Логопед вызывает одного из детей и дает ему задание: « Положи кубик на стол. (Ребенок выполняет задание). Положи кубик...стул. (Ребенок не выполнил задание). Почему ты не положил кубик? Ты не знаешь, куда его положить, т. к. я пропустила маленькое, но очень важное слово. Дети, догадайтесь, какое слово я потеряла». - «НА».

Затем даются инструкции другому ребенку. Аналогично даются понятия и о значении других предлогов.

2. Игра «Куда села муха?»

Цель: Закрепление навыка правильного употребления существитеьных с предлогом *НА*.

Логопед держит в руке игрушку-муху или её изображение и сажает её на различные предметы, а дети отвечают на вопрос:»Куда села муха?».

Например, на стол, на картину, на лампу, на стекло, на стену и т.д.

3. «Посмотри и назови»

Цель: уточнить пространственные отношения, выраженные предлогами (*НА, В, ПОД, ЗА* и др.); учить детей составлять предложения по наглядной ситуации.

Взрослый расставляет перед ребенком различные мелкие предметы ( баночку с клеем, кассету, ножницы и т. п. ) на предметы обстановки, под них, около них, за ними и просит малыша назвать только те предметы, про которые можно составить предложение с «маленьким словом НА (под, за).

Этап развития и понимания детьми логико-грамматических конструкций самый сложный и длительный процесс и требует продолжения дальнейшего развития вплоть до конца начальных классов.

Этот процесс еще находится на стадии завершения и требует продолжения работы, так как по законам онтогенеза формирование логико-грамматических, «квазипространственных» представлений продолжает свое развитие до 11 лет.

**3.7. Результативность педагогического опыта**

В течение трех лет мною велась работа по развитию пространственного восприятия с детьми ОНР.

В начале марта я провела итоговую диагностику, **целью** которой является выявление эффективности использования подобранных методов и приемов в формировании пространственной ориентировки у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Диагностика проводилась по аналогичным экспериментальным заданиям, что и в начале года. Ответы и деятельность детей оценивалась по трех бальной системе.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Разделыдиагностики | Начало учебного года2013-14 | Конец учебного года2013-14 | Начало учебного года 2014-15  | Конец учебного года2014-15 | Начало учебного года 2015-156 | Конец учебного года2015-16 |
| Обследование умения выделять части своего тела | низкий | низкий | средний | средневысокий | средневысокий | высокий |
| Обследование дифференциации правой и левой сторон тела | низкий | низкий | низкий | средний | средний | высокий |
| Обследование направления пространства по отношению к своему телу | низкий | средне-низкий | средний | средне-высокий | средне-высокий | высокий |
| выявление у ребенка уровня развития ориентировки на величину  | низкий | средне-низкий | средне-низкий | средний | средневысокий | высокий |
| восприятие формы и фигуры на плоскости | низкий | средне -низкий | средне -низкий | средний | средний | высокий |
| целостность восприятия на плоскости | низкий | низкий | средне -низкий | средний | средний | высокий |
| конструктивного праксиса | низкий | средне -низкий | средне -низкий | средний | средний | высокий |
| логико-грамматических конструкций с предлогами и наречиями | низкий | низкий | низкий | средне -низкий | средний | средний |

Смотря на таблицу, мы видим, что у детей били низкие уровни сформированности, как речевых компонентов, так и функций пространственного восприятия.

 Первый год обучения показал незначительную динамику. Особые трудности дети испытывали в назывании сторон своего тела, а также направление пространства.

Во второй год обучения дети стали давать гораздо лучшие результаты, хотя присутствовали пункты, которые давались более сложно это показ перекрёстные движений своего тела и понимание логико-грамматических конструкций.

Анализ результатов третьего года показали значительную динамику практически по всем разделам.

На низком уровне развития не оказалось ни одного ребенка.

Высокий уровень развития из 10 детей показали 5-ро. Дети используют пространственные слова и термины при описании местоположения предметов Успешно справляются с копированием графических образцов по точкам, с выкладыванием изображения из счетных палочек и выполняют задачу с пространственным преобразованием фигуры путем перекладывания палочек. Игорь, Максим, Ваня, Егор любят играть с кубиками «Танграмм» соотнося схему рисунка, это свидетельствует о практической сформированности пространственного анализа и синтеза. Эти дети хорошо ориентируются на собственном теле, с перекрестным показом всех частей тела. Они хорошо усвоили пространство по отношению к своему телу, могут чётко двигаться в заданном направлении по словесной инструкции. Хорошо ориентируются на листе в клетку, четко следуют в заданном направлении по клетке во время графического диктанта.

Среднего уровня достигли 5– Соня, Артем, Максим. Они хорошо усвоили стороны своего тела, но испытывают затруднения в перекрестном показе частей тела. Намного улучшились результаты практической ориентировки в групповой комнате, хотя еще испытывают на это трудным остается восприятие «зеркального» пространства, перевернутых предметов на 900, 1800.

**4. Выводы**

На основе сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов работы можно сделать следующие **выводы**:

Сравнение результатов начальной и конечной диагностик показали, что дети хорошо ориентируются в схеме собственного тела; определяют пространственное положение объектов относительно себя, другого объекта; ориентируются на плоскости и в пространстве; пользуются пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении).

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что поставленные мною цели и задачи были выполнены в полном объеме.

**5. Список используемой литературы.**

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.1964.
2. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию. М., 1998
3. Карла Ханнафорд. Мудрое движение. Мы учимся не только головой.
4. Моргачева И.Н. Ребенок в пространстве. С-П, 2009.
5. Нищева Н.В. «примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (от3 до7 лет). С-П., 2015
6. Нищева Н.В. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста. С-П., 2011.
7. Семаго Н. Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов.– М., 2005.
8. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. – М., 2010.
9. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. – М., 2008.
10. Семенович А.В. Эти невероятные левши. М., 2008.
11. Сиротюк А.С. Закономерности развития пространственных представлений в детском возрасте //Кафедра. 2008. №4.
12. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Психомоторное развитие детей дошкольного возраста //Здоровье дошкольника. №3. 2008.
13. Филатова И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. М., 2013.
14. http://www.twirpx.com/file/499652/
15. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/03/16/igry-na-razvitie-prostranstvennykh-predstavleniy-u-doshkolnikov>