

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти**

**Формування просторових уявлень
у дітей старшого дошкільного віку
із загальним недорозвиненням мови
Дипломна робота**

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студентка 6 курсу, групи 617
спеціальності 012 «Дошкільна
освіта»

Шандро Марія Миколаївна

Керівник: кандидат психологічних
наук, доцент **Колтунович Т.А.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № _____

від «_____» _____ 2022 р.

зав. кафедри _____ доц. Олійник М. І.

Чернівці – 2022

АНОТАЦІЯ

Шандро М. М. Формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови. – Магістерська робота

Дошкільний вік є сензитивним періодом у розвиток просторових уявлень. Освоєння простору починається ранньому дитинстві, ще задовго до початку становлення мовлення. Розвиток просторових уявлень є найважливішим показником розумового розвитку.

У процесі взаємодії з навколишнім світом дитина набуває досвіду її когнітивної переробки, завдяки чому у дитини формуються уявлення про закономірності навколишнього простору. Взаємодія з простором сприяє виникненню об'єктивних уявлень як когнітивні проєкції об'єктів навколишнього світу. У дитини виникає розуміння, що предмети перебувають у просторових взаєминах один з одним.

Провідним етапом у структурі формування просторових уявлень є сприйняття малюком власного тіла: відчуття розслаблення і напруження м'язів, поєднання тіла дитини із зовнішнім простором та дорослими. У освоєнні просторових категорій по відношенню до навколишніх предметів беруть участь рухи руки, очей та голови. Визначення просторового ставлення предметів до дитини відбувається з участю руху, яке дитина супроводжує зором, Переведення погляду різні предмети часто співвідноситься з простяганням руки до нього, що дозволяє дитині визначати становище предмета стосовно власному тілу.

Ключові слова: мовлення, просторове уявлення, корекція, навчання, ігри.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ	8
1.1. Сутність поняття «просторові уявлення» в психолого- педагогічній літературі	8
1.2. Особливості розвитку просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з нормою розвитку та із загальним недорозвиненням мови	13
1.3. Сучасні підходи до організації формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови в умовах психолого-педагогічного супроводу	20
Висновок до першого розділу	30
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ	32
2.1. Опис експериментального дослідження формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку	32
2.2. Дослідження з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	54

2.3. Формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови	64
2.4. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	72
Висновок до другого розділу	80
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні дослідження в галузі спеціальної педагогіки та психології пов'язані з переосмисленням науково-практичних підходів до освіти дітей з особливими потребами та спрямовані на пошук найбільш ефективних технологій та методів корекційно-розвивальної допомоги. Дослідниками у сфері дефектології відзначається прогресуюче зростання кількості дітей із важкими мовними порушеннями, серед яких виділяються діти із загальним недорозвиненням мови. У зв'язку з цим однією з актуальних проблем у спеціальній педагогіці та логопедії зокрема, є подолання загального недорозвинення мови у дітей старшого дошкільного віку. Корекційна робота цьому віковому етапі розвитку максимально значуща становлення повноцінного мовлення і навіть формування мовних передумов успішного навчання у школі.

Загальне недорозвинення мови розглядається як системний вид мовного недорозвитку, що має складний комплекс мовних та немовних розладів. Науковці показують високу поліморфність групи дітей із загальним недорозвиненням мови, теоретично та експериментально доводять, що специфіка особливостей розвитку мовної сфери у дітей із загальним недорозвиненням мови, взаємопов'язана та взаємообумовлена специфікою формування пізнавальної сфери, що включає і просторові уявлення. Крім того, у полі дослідження даної проблеми розглядається питання виявлення закономірностей атипового розвитку дітей із загальним недорозвиненням мови.

Стан дослідження проблеми. Проведені дослідження свідчать, що у дітей із ЗНМ ступінь оволодіння просторовими поняттями формується недостатньо навіть у дошкільників старшого віку. Діти недостатньо володіють просторовою термінологією, мають нечіткі уявлення про орієнтацію в просторі, не можуть без допомоги дорослого використовувати вже набуті знання у практичному досвіді (М. Аббасов [1], О. Гаврилушкіна

[2], Т. Головіна [3], І. Грошекоз [4], З. Дунаєва [5] та ін.). Також науковці вказували на необхідність формування таких уявлень і набуття вмінь орієнтуватися у найближчому оточенні. На їхню думку, така робота повинна починатися вже на етапі проведення занять.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів» (номер державної реєстрації 0121U110897).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол № 3 від 05 жовтня 2021 року).

Об'єкт дослідження: просторові уявлення у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови.

Предмет дослідження: корекційно-розвивальна робота з формування просторових уявлень у старших дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення.

Мета дослідження: розкрити теоретичні основи вивчення проблеми формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови, підібрати систему заходів із формувань просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати науково-теоретичні основи вивчення просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з нормою розвитку та із загальним недорозвиненням мови.

2. Підібрати діагностичний інструментарій, що дозволяє оцінити ефективність роботи з розвитку просторових уявлень.

3. Підібрати систему заходів із формування просторових уявлень в дітей віком старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовленням.

4. Провести дослідження щодо виявлення ефективності запропонованих заходів та вивчити її вплив на подолання мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвиненням мови.

Методи дослідження: теоретичні (вивчення психологічної, педагогічної літератури та психолого-педагогічної документації з питань формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови; ретроспективний і системний аналіз, порівняння); емпіричні (констатувальний та формувальний експеримент, контрольне дослідження); математично-статистичні (методи кількісного та якісного аналізу).

Наукова новизна одержаних результатів. Характеризуючи розробленість теми, слід підкреслити, що вона не є новою, проте, незважаючи на інтерес до проблеми, різноманіття наукових досліджень і методичних розробок, що торкаються цієї проблеми, у практиці дошкільної освіти не склалося цілісного бачення вирішення проблеми формування просторових уявлень у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть використовуватися фахівцями, які працюють із дітьми дошкільного віку для організації корекційної роботи з розвитку просторових уявлень у комплексній роботі подолання загального недорозвинення мовлення в умовах закладу дошкільної освіти.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Повний обсяг дипломної роботи – 91 сторінка, основний текст - 84 сторінки. Основний текст магістерської роботи містить 10 рисунків та 10 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ

1.1. Сутність поняття «просторові уявлення» в психолого-педагогічній літературі

Перш за все розглядати поняття «просторові уявлення», розглянемо, що мається на увазі під поняттям «простір». У тлумачному словнику дається такі визначення поняття «простір»: «Одна з форм (поряд з часом) існування матерії, що нескінченно розвивається, що характеризується протяжністю і обсягом. Поза часом і простором немає руху матерії» [52, с. 615].

Є. Щербакова визначає простір як «форму існування матерії, яка залежить від нашої свідомості, об'єктивну реальність. Сприйняття простору включає сприйняття відстані, чи віддалення, у якому предмети розташовані від нас і один від одного, напрямки, в якому вони знаходяться, величини та форми предметів» [78].

У філософському контексті простір являє собою об'єктивну реальність, незалежну від нашої свідомості та відбивається ним.

Посилаючись на психологічний словник розкриває просторові уявлення як уявлення про просторові та просторово-часові властивості та відносини: величину, форму, відносне розташування об'єктів [70].

«Просторові уявлення – це уявлення про просторово-часові та просторові властивості та відносини: відносне розташування об'єктів, їх обертальний та поступальний рух: величину, форму, їх обертальний та поступальний рух» [50, с. 42].

Б. Г. Ананьєв, Є. Ф. Рибалко [2], Т. А. Мусеїбова [50], Т. Г. Візель [14] дійшли висновку, що просторові уявлення – це складна асоціація, що утворюється із взаємодії аналізаторів зовнішньої та внутрішнього середовища. Компенсація функцій при патології здійснюється завдяки тісній

взаємодії зорової, слухової, тактильної, вестибулярної, кінетичної аналізаторної системи.

Просторові уявлення становлять базову основу пізнавальної діяльності людини, вони утворюють «вісь координат» за допомогою якої людина сприймає навколишню дійсність і будує індивідуальний образ світу [38].

Науковці визначають просторові уявлення як «складну матричну структуру психіки» і тих, що мають складну багатофакторну будову і включають:

- оптико-просторову діяльність;
- сприйняття цілісного перцептивного поля;
- координатні уявлення;
- метричні уявлення;
- структурно-топологічні уявлення;
- проекційні уявлення [62].

Просторові уявлення будуються на основі відчуттів та просторового сприйняття, яке за визначенням «сприйняттям відстані або віддалення, в якому предмети розташовані від нас і один від одного, напрямки, в якому вони знаходяться, величини і форми предметів» [59, с. 255].

При розгляді питання про просторові уявлення найчастіше зустрічаються поняття «просторове орієнтування», «просторові відносини».

На думку Т. С. Будько, «просторове орієнтування» – це оцінка відстані, розміру, форми предметів, взаєморозташування предметів та їх положення щодо людини [12].

Також поняття «просторове орієнтування» розглядається як процес визначення людиною свого місця розташування за допомогою будь-якої системи відліку, використовується для характеристики вміння людини орієнтуватися не тільки на місцевості, але й на собі, на іншій людині (ліва рука, права рука), на різних предметах, в умовах обмеженого простору (на аркуші паперу) [21].

Сенс поняття «просторові відносини» О. Дяченко визначає як відносини між об'єктами простору чи його просторовими ознаками. У мовленні вони відбиваються у словах позначають напрями (вперед-назад, вліво-вправо, вгору-вниз), відстані (далеко-близько), розташування (з краю, у центрі) ставлення (між, далі-ближче), протяжності об'єктів простору (довгий-короткий, високий - низький) [22].

А. Р. Лурія виявив три рівні становлення просторових уявлень:

1. Внутрішній простір - уявлення про простір свого тіла. Є першим простором, що формується в онтогенезі за засобами больової і шкірної чутливості, вестибулярного почуття, руху.

2. Зовнішній простір. Його освоєння відбувається з урахуванням зовнішнього простору з допомогою органів чуття: зору, дотику, слуху, смакового і нюхового аналізаторів. Його особливістю є можливість передачі у формі реалістичних зображень, а потім із використанням знаків і символів.

3. Квазіпростір. Включає почуття часу, передачу у мовленні просторово-часових понять логіко-граматичних конструкцій мови, порівняльних категорій.

А. Семенович пропонує модель розвитку просторових уявлень, що має рівневу, вертикальну будову та свої індивідуальні шляхи розвитку в онтогенезі, яка розроблена на основі теорії Н. Бернштейна [9]. Просторові уявлення формуються відповідно до таких рівнів:

1. Наявність чутливості. Включає пропріоцептивну систему та «темне м'язове почуття».

2. «Схема тіла». На цьому рівні відбувається пізнання простору в межах свого тіла та взаємодія з простором на основі власного рухового досвіду [2].

3. Метричні та топологічні уявлення. Характеризується появою «ближнього та далекого оптико-модального просторів», здатністю до оцінки відстаней, кутів та пропорцій [62]. Пізнання простір здійснюється через

безпосередню взаємодію Космосу з предметами. У нормі дизметричні помилки можуть зберігатися до 9 років.

4. Координатні уявлення. Виявляється появою просторових відчуттів: вгорі-внизу, ліворуч-праворуч, спереду-ззаду.

5. Структурно-топологічні уявлення. Освоєння схеми просторової будови предмета, його частин та цілісного образу.

6. Проекційні уявлення. Здатність орієнтації абстрактному плані за допомогою мовного та концептуального позначення простору. У нормі формується до 10 років.

7. Стратегія оптико-просторової діяльності. Складається в актуалізації процесу взаємодії внутрішнього простору з навколишнім світом. Формується до 10-12 років. Виділяють дедуктивну, пофрагментарну та хаотичну стратегії [62].

Перераховані вище рівні формуються в онтогенезі поступово, кожен наступний включає попередні рівні формування просторових уявлень.

Також виділяють чотири рівні просторових уявлень, кожен з яких складається з кількох підрівнів.

1. Просторові уявлення про власне тіло: пропріоцептивні відчуття, відчуття напруження-розслаблення; відчуття вітальних потреб (наприклад, голод, ситість), відчуття від зовнішніх впливів та взаємодії з дорослим.

2. Уявлення про взаємовідносини зовнішніх об'єктів: топологічні, координатні, метричні уявлення. Новоутворення даного етапу розвитку – цілісні структурно-топологічні уявлення.

3. Вербалізація просторових уявлень. Новоутворення цього етапу – можливість вербалізації уявлень другого рівня.

4. Лінгвістичні уявлення (простір мови): мовна діяльність як складова стилю мислення та когнітивного розвитку дитини [61].

Переробка просторової інформації, як наголошують багато дослідників, відбувається з прямою участю мови, яка, включається в рівневу структуру просторових уявлень, є засобом вираження складної системи

просторових знань, а також організує орієнтування в категоріях простору, отже і відображає рівень мовного розвитку: мова виступає як засіб вираження знань про простір з одного боку; організує та систематизує орієнтування у категоріях простору, таких як форма, місцезнаходження, величина, рух та відносини предметів у просторі, з іншого боку.

Дослідження показують важливість просторових уявлень для освоєння будь-якого виду діяльності дітей у процесі навчання, орієнтування у просторі є важливою умовою засвоєння знань та умінь. Рівень актуального інтелектуального розвитку дитини безпосередньо залежить від рівня розвитку просторових уявлень, у тому числі й квазіпросторових [2].

А. Семенович вказує, що уявлення про простір відносяться до базису, над яким надбудовується вся сукупність вищих психічних процесів – лист, рахунок, читання, мислення, мова тощо. , в образотворчій та конструктивній діяльності, у проблемах освоєння математичних операцій, у труднощах розуміння складних логіко-граматичних структур (стосунків порівнянь, інверсійних конструкцій, прийменників та приставок із просторовим значенням [62].

Таким чином, просторові уявлення – це складне поняття, що розглядається з різних взаємодоповнюючих позицій у педагогіці, психології, нейропсихології та інших суміжних науках.

Просторові уявлення - це базова матрична структура психіки, що має багатофакторну будову, за допомогою якої людина сприймає навколишню дійсність і будує індивідуальний образ світу. Становлення поглядів на просторі проходить складну онтогенетическую еволюцію від елементарних відчуттів до складних квазіпросторових понять, де формування кожного наступного етапу залежить від засвоєння попередніх. Орієнтування у просторі охоплює різні сторони взаємодії людини з реальністю та має велике значення для всіх сторін діяльності та гармонійного розвитку особистості.

1.2. Особливості розвитку просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з нормою розвитку та із загальним недорозвиненням мови

Дошкільний вік є сензитивним періодом у розвиток просторових уявлень. Освоєння простору починається ранньому дитинстві, ще задовго до початку становлення мовлення. Розвиток просторових уявлень є найважливішим показником розумового розвитку [28].

У процесі взаємодії з навколишнім світом дитина набуває досвіду її когнітивної переробки, завдяки чому у дитини формуються уявлення про закономірності навколишнього простору. Взаємодія з простором сприяє виникненню об'єктивних уявлень як когнітивні проєкції об'єктів навколишнього світу. У дитини виникає розуміння, що предмети перебувають у просторових взаєминах один з одним.

Був проведений психологічний аналіз послідовного розвитку просторових уявлень у дітей у різні вікові періоди. Було висунуто та обґрунтовано твердження у тому, що у ранньому віці сприйняття простору будується переважно на чуттєвої основі, а дошкільному віці освоєння простору відбувається у процесі навчання, що спирається як у чуттєву, і на логічну (словесну основу) [2; с. 140].

Р. Говорова та О. Дяченко вказують, що просторові уявлення виникають дуже рано, є більш складним процесом, ніж уміння розрізнити якості предмета [2; с. 14].

Особливості формування просторових уявлень у дітей з нормативним розвитком, що розкриваються в роботах різних дослідників вказують на етапність освоєння простору дитиною.

Етапи освоєння простору дитиною:

1. Дитина спочатку виділяє лише предмети, розташовані в безпосередній близькості до неї. Простір власного тіла цьому етапі дитиною не виділяється.

2. Дитина активно використовує свій зір для розширення меж сприйманого простору та окремих ділянок у ньому.

3. Відбувається осмислення дитиною віддалених об'єктів і збільшується кількість учасників, що виділяються дитиною в просторі.

4. Діти здатні орієнтуватися на аркуші паперу, краще сприймають простір, розташування об'єктів у різних напрямках та у зв'язку друг з одним [50].

Провідним етапом у структурі формування просторових уявлень є сприйняття малюком власного тіла: відчуття розслаблення і напруження м'язів, зіткнення тіла дитини із зовнішнім простором і з дорослими. На даному етапі у дитини поки що немає уявлення про власне тіло, інформацію про світ і про себе він отримує через тактильні відчуття, які формують межі його тілесного «я». [49].

Відправною точкою формування просторових уявлень є розвиток яких відбувається у процесі освоєння дитиною «осі вертикалі», коли дитина починає тримати голову, сидати, вставати, рухатися. У освоєнні просторових категорій по відношенню до навколишніх предметів беруть участь рухи руки, очей та голови. Визначення просторового ставлення предметів до дитини відбувається з участю руху, яке дитина супроводжує зором, Переведення погляду різні предмети часто співвідноситься з простяганням руки до нього, що дозволяє дитині визначати становище предмета стосовно власному тілу [57].

За спостереженнями науковців дитина вже в ранньому віці навчається виділяти предмети у просторі, розрізняти їх розмір, форму, положення чи переміщення у певному напрямку. Зорово-просторові уявлення розвиваються завдяки м'язовим відчуттям, що виникають при акомодатії, конвергенції, пересування очей під час розгляду об'єктів, стеженні за предметами при їх пересуванні [2].

Формування у дитини зорово-просторових уявлень займає досить тривалий час. Сприйняття величини, форми відбувається завдяки взаємодії

дитини зі світом предметів, у процесі маніпулятивних дій та гри. Для дітей раннього та молодшого дошкільного віку характерно опредметнення геометричних форм (овал – «огірочок»), яке потім замінюється уподібненням (квадрат – «як кишенька» [74]. Ліній, складні окомірні завдання діти виявляються здатними вирішувати тільки починаючи з шести-семирічного віку, на швидкість їх розвитку при цьому впливає цілеспрямоване навчання [58]. Діючи з соскою, брязкальцем, дитина пізнає "близький" простір. Далеким простором дитина опановує з початком самостійного пересування [46].

Розвиток просторових уявлень в онтогенезі протікає нерівномірно та нелінійно. У дітей до п'яти років практично відсутні структурно-топологічні та проєкційні представлення, їх елементи починають з'являтися ближче до шести років, причому вони знаходяться в «зоні найближчого розвитку», тому що відстежити їх прояв можна тільки при копіюванні, яке слід розглядати як вид допомоги [75].

Уявлення про простір у дітей з нормою розвитку поступово, переходячи від просторового сприйняття, що характеризується тим, що дитина може діяти в наглядно доступному для огляду просторі, до дій за уявленнями. Подальше формування просторових уявлень йде у тісному взаємозв'язку з розвитком моторики, предметних дій та мови за умови правильно організованої діяльності та активності самої дитини. У міру розвитку мислення та мови на основі уявлень починають просторові поняття [78].

У дошкільному віці формування просторових уявлень підпорядковується закону основний осі: спочатку формуються ставлення до вертикалі, потім про горизонталі вперед – «від себе», далі – про праву і ліву сторону. Пізніше формується поняття «ззаду». Підсумком розвитку просторових уявлень стає цілісна картина світу взаємин між об'єктами та власним тілом (структурно-топологічні уявлення). У нормі дані подання мають бути сформовані до трьох років. Уявлення про взаєморозташування

об'єктів по відношенню один до характерних поняттями «вище – нижче» формується у дітей до чотирьох років, «вище, ніж – нижче, ніж» до чотирьох з половиною років [28].

Прояв просторових уявлень у мовленні дитини співвідноситься із законами розвитку руху в онтогенезі (закон основної осі). Спочатку в мовленні з'являються такі слова як верх, низ, близько, далеко і т. п., а потім потім прийменники, що означають відносне розташування об'єктів як по відношенню до тіла, так і по відношенню один до одного (в, над, під, за, Перед і т. п.) При нормотиповому розвитку всі ці мовні поняття просторових відносин формуються до 6-7 років [49].

Просторові уявлення продовжують формуватися протягом усього дошкільного віку. Успішність розвитку просторових уявлень залежить від функціональної спеціалізації певних мозкових областей, які в дітей із загальним недорозвиненням мови мають власну специфіку формування [75].

Загальне недорозвинення мови – це комплексне мовленнєве порушення, у яких в дітей із нормальним слухом і збереженим інтелектом спостерігаються порушення у формуванні всіх компонентів мовної системи, які стосуються її звуковий і смисловий бік.

Як зазначає Ю. Блохіна, для дітей із мовними порушеннями органічного генезу характерні різні порушення просторового сприйняття та затримка формування просторових уявлень [10].

Багато дослідників відзначають у дітей із загальним недорозвиненням мови однотипність як мовної, так і немовної симптоматики, що має стійкий характер і пов'язуючи це з не сформованістю просторових уявлень.

І. Моргачова вказує, що розвиток просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови формуються повільніше, з відхиленнями і в пізніші терміни, ніж у нормотипних дітей через особливості психічного розвитку даної категорії дітей, але підпорядковується тим же закономірностям, що і за нормального розвитку [49].

Як відомо у дітей із загальним недорозвиненням мови відзначаються порушення рухових реакцій за просторово-часовими параметрами. Науковці відзначають такі відмінності у виконанні рухових вправ як порушення черговості елементів дій, пропуски та уподібнення складових частин вправи. Вважається, що, незважаючи на наявність повноцінних передумов для оволодіння просторовими уявленнями доступних їх віку, діти із загальним недорозвиненням мови, мають складнощі в координації, в орієнтуванні у просторовому напрямі та виконанні рухів за словесною інструкцією, відзначаючи помилки визначення форми та величини об'єкта проблеми оволодіння поняттями «ліво-право», «верх-низ» [10].

У дошкільнят із загальним недорозвиненням мови в порівнянні з однолітками, що нормально розвиваються, затримується розвиток уявлень про власне тіло. Це проявляється у порушенні сприйняття власної схеми тіла, у формуванні уявлень про частини обличчя та тіла, про провідну руку. Припускається, що саме через недостатність розуміння дошкільнятами «схеми тіла» в їх мовленні спостерігається відсутність у мові прийменників, що позначають просторові відносини між об'єктами [10].

Старші дошкільнята із загальним недорозвиненням мови навіть за правильної орієнтування в схемі власного тіла, мають труднощі у:

- визначенні відношення частин тіла один до одного;
- відчують проблеми в диференціації локалізації дотику;
- не розрізняють поняття «право-ліво» лише на рівні власного тіла, і особи;
- багато просторові поняття (вгорі, внизу, спереду, ззаду) діти здатні освоїти лише під час спеціального навчання;
- вони не розуміють прислівників, а також те, що позначають просторові відносини (під, навколо, над) [46].

У дітей із порушенням мови найчастіше зустрічаються негрубі метричні помилки. Ця недостатність виявляється у завданнях на зорове зіставлення протяжності предметів (особливо по горизонталі) та оцінці

просторових відносин між ними, і найчастіше виявляється в умовах конкуренції декількох видів орієнтування (колір, форма, розташування), що вимагають хорошої концентрації та розподілу уваги. Велику труднощі, між здорових однолітків, для дітей із загальним недорозвиненням мови представляють завдання оперування зорово-просторовими образами: уявна ротація зображень та операції просторової координації [65]. Є. Мастюкова досліджуючи гностичні функції у дітей із загальним недорозвиненням мови, виявила кореляцію між розумінням та володінням просторовими приводами та сформованістю оптико-просторового гнозису та праксису. У ході спостережень за діяльністю дітей з мовленнєвою патологією в процесі малювання, конструювання навчання грамоті було виявлено, що функція оптико-просторового гнозису у дітей із загальним недорозвиненням мови, порівняно з однолітками, що нормально розвиваються, знаходиться на значно нижчому рівні.

Спостереження динамікою розвитку просторового сприйняття виявили, що найбільш сприятлива ця динаміка в дітей із затримкою мовного розвитку, а найменш сприятлива при алалії. Крім того, дослідження показало, що ступінь порушення оптико-просторового гнозису безпосередньо залежить від розвитку просторових уявлень [45].

Труднощі в диференціації ліворуч-справа діти із загальним недорозвиненням мови відчують і при орієнтуванні на аркуші паперу, а при переході до підготовки до школи у дітей виявляються складнощі при орієнтуванні у схемі зошитового аркуша. У багатьох їх порушено сприйняття цілісного образу предмета. Труднощі викликають завдання скласти розрізну картинку, виконати конструювання за зразком з паличок та будівельного матеріалу [71].

У старших дошкільнят з порушеннями особливість засвоєння мовних норм позначення простору обумовлена тим, що обмеженість мовного спілкування, відставання у розвитку пізнавальної діяльності перешкоджають самостійному оволодінню складнішими приводами (під, через, між, над).

Звідси з'являються помилки заміну і змішання прийменників. Наприклад: «Кошеня вилізло зі столу. Люстра висить на столі». При складанні оповідань по картинці, які вимагають пояснення просторового розташування героїв і предметів, дитині потрібні словесні та образотворчі підказки. У процесі оповідання відзначаються тривалі паузи, оповідання часто мають фрагментарний характер. Недостатній рівень самостійності при вільних висловлюваннях, такі діти потребують смислових опор, допомоги дорослого.

Вживання прийменників також становить виражені труднощі для старших дошкільнят з недорозвиненням мови. Досліджуючи особливості мови дітей з тяжкою мовною патологією виявила, що у дошкільнят при збереженні здатності встановлювати просторові відносини між явищами дійсності в предметно-практичній діяльності, відзначаються труднощі вербалізації просторових відносин, дошкільнята з порушенням мови не знаходять або використовують невірні мовні засоби. Діти із загальним недорозвиненням мови нерідко й у старшому дошкільньому віці недостатньо розуміють і рідко використовують у своєму мовленні просторову термінологію та прийменники, які мали засвоїти більш ранньому віковому етапі. [45].

Внаслідок не сформованості базових просторово-часових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови виникають складності розуміння складних логіко-граматичних структур мови. Діти із загальним недорозвиненням мови не користуються в мові прийменниками, які позначають просторові взаємини покупців, безліч предметів, що може вказувати на низький рівень сформованості просторових уявлень [4; 75].

У експресивному мовленні дошкільнят із загальним недорозвиненням мови простежується не сформованість граматичного ладу, що виражається у труднощах вживання службових частин мовлення, прислівників, що відбивають просторові відносини. У зв'язному мовленні виявляється на рух програмування зв'язкових висловлювань та їх мовного оформлення: бідність

використання синтаксичних і лексико-граматичних засобів, труднощі відбору слів для висловлювання та структурування речень [10].

При загальному недорозвиненні мови формування граматичного ладу відбувається з більшими труднощами, ніж оволодіння активним і пасивним словником. Це зумовлено абстрактністю граматичних значень та наявністю великої кількості мовних правил у граматичній системі мови. [33].

Таким чином, аналіз досліджень просторових уявлень показує, що у нормально типових дітей розвиваються уявлення про простір та складаються поступово і поетапно. В основі механізму сприйняття простору сприйняття дитиною власного тіла розвиток просторових уявлень відбувається в процесі рухової діяльності. У дошкільнят із загальним недорозвиненням мови виявляється нездатність вільно користуватися у мові словесними позначеннями просторових характеристик. Діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови демонструють недорозвинення просторових уявлень, що проявляється у зниженні вміння орієнтуватися у схемі власного тіла, у складності орієнтації право-лівосторонньої асиметрії простору, у складності розуміння прийменників із просторовим значенням; просторових відносин, а також у скрутні розуміння розташування геометричних фігур на аркуші паперу.

Виходячи з вищесказаного основним напрямом у системі логопедичної роботи з корекції порушень мови у дошкільнят має бути формування просторових уявлень, оскільки затримка в освоєнні простору та складності пов'язані з ними є структурними компонентами комплексу мовних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мови.

1.3. Сучасні підходи до організації формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови в умовах психолого-педагогічного супроводу

У тлумачному словнику «супровід» сприймається як дію за дієсловом «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, йти разом для

проводів, проводжаним, слідувати». У найзагальнішому значенні «супровід» – це зустріч двох людей та спільне проходження загального відрізка шляху. «Супроводжувати» – значить проходити з будь-ким частину його шляху як супутника чи проводжатого [52, з 721].

Поява у науці терміна «супровід» перестав бути результатом науково-лінгвістичного експерименту, як зазначає З. Забрамна [25]. Вона справедливо вважає, що заміна його прийнятими поняттями: "допомога", "підтримка" або "забезпечення" - не відображає повною мірою суть явища [26]. Про те, що «педагогічне супровід є самостійним педагогічним феноменом, що володіє істотною специфікою по відношенню до педагогічної допомоги та підтримки, що не допускає їх змістовно-сміслового змішання». «Супровід – складний процес взаємодії супроводжуючого та супроводжуваного, результатом якого є прогрес у розвитку дитини» [29, с. 257].

Важливою для розуміння сутності процесу супроводу є те, що сутнісною характеристикою супроводу в психологічному плані є створення умов переходу особистості до самопомоги. Визначається суттєві відмінності між поняттями «корекційна технологія» і «технологія супроводу», вказуючи, що супровід передбачає не «виправлення недоліків і переробку», а «пошук прихованих ресурсів індивіда та його оточення, опору на його власні можливості та створення на цій основі психологічних умов відновлення» [43, с. 81]. Крім того, з метою соціального, психологічного та педагогічного супроводу є активізація внутрішнього потенціалу організму дитини з обмеженими можливостями здоров'я для входження його «в зону найближчого розвитку» [43]. Успішно організований супровід, що передбачає підтримку реакцій, що природно розвиваються, процесів і станів особистості «відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону розвитку», яка їй поки що недоступна» [77, с. 19].

Також ключовим моментом у аналізованому понятті є думка про комплексний підхід до процесу супроводу. Супровід – це взаємозв'язок, взаємодія та наступність у роботі всіх учасників освітнього процесу,

включаючи батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Автор вважає, що супровід починається з моменту вступу дитини з особливими освітніми потребами в ту чи іншу дошкільну або шкільну установу і продовжується до закінчення навчання, а в деяких випадках буває необхідним і далі, таким чином, простежується думка про пролонговану течію даного процесу [25].

Психолого-педагогічний супровід є не просто сумою різноманітності методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ЗНМ, а представляється як комплексна технологія підтримки та допомоги дитині у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання та соціалізації [29].

«Ефективність супроводу знаходиться в прямій залежності від того, чи включені в цей процес інші суб'єкти освітнього процесу (батьки, педагоги, однолітки, що нормально розвиваються)» [68, с. 47].

Спосіб практичного здійснення процесу супроводу є метод супроводу. Метод супроводу – це спосіб практичного здійснення процесу супроводу, в основі якого є єдність чотирьох функцій: діагностичної, інформаційної, консультативної та первинної допомоги на етапі реалізації плану рішення [56].

Аналіз основних напрямів психолого-педагогічних досліджень показує, що педагогічний процес лише у тій мірі сприяє формуванню просторового сприйняття в якому перебувають діти віком. Отже, постає питання визначення змісту психолого-педагогічного супроводу та вибору педагогічних технологій та умов найбільш ефективно забезпечує процес формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови [37].

Психолого-педагогічний супровід має здійснюватися за допомогою комплексної медико-психолого-педагогічної підтримки, що передбачає взаємодію всіх учасників освітнього процесу, включаючи логопеда, дефектолога, вихователів, вихователя з фізичної культури, музичного керівника, які здійснюють спільно розроблену індивідуальну програму

супроводу дитини та взаємодія та співробітництво з батьками дитини щодо створення оптимальних умов розвитку [37].

Різні дослідники говорять про необхідність та важливість спеціального навчання спрямованого на формування вміння адекватно сприймати простір.

Формування просторових уявлень в дітей дошкільного віку віку розривається у різних програмах закладу дошкільної освіти, зокрема й у дітей із мовними порушеннями.

Логопедичні заняття є основною формою, в якій здійснюється робота з мовленнєвого розвитку в рамках програми. Розділі «Мовлення» та «Формування елементарних математичних уявлень» описується формування математичних уявлень, складовим елементом яких орієнтування в просторі, знайомство з просторовими та тимчасовими відносинами (спочатку в пасивному, потім активному мовленні): справа, ліворуч, внизу, вгорі, спереду, ззаду, далеко, близько, вчора, сьогодні, завтра, і навіть назва частин доби.

Враховуючи особливості психофізичного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мови передбачена спеціальна робота з формування у вміння передавати в мові місцезнаходження людей, предметів, їх розташування по відношенню до інших людей або предметів, уміння розуміти та правильно виконувати дії, що змінюють положення того чи іншого предмета щодо іншому. При визначенні тимчасових відносин до активного словника дітей включаються слова-поняття: спочатку, потім, до, після, раніше, пізніше, одночасно. Також формується, точне розуміння просторових відносин, що позначаються прислівниками вперед, між зверху, збоку, тощо; прийменниками за, з, до; в, на, під; через, між, з-під, через та ін. Дану роботу рекомендується проводити з опорою на наочність, а потім і без неї.

Таким чином, у програмах не виділено роботу з формування базових основ, таких як розвиток рухового освоєння простору, а також не передбачає будь-якого особливого блоку з освоєння простору в мові.

У програмі для дітей з тяжкими порушеннями мови з 3 до 7 років напрями роботи з розвитку просторових уявлень представлені в освітніх галузях «Мовленнєвий розвиток», «Пізнавальний розвиток» (у розділі «Розвиток математичних уявлень»), «Художньо – естетичний розвиток», «Соціально – комунікативний розвиток», «Фізичний розвиток», містять цільові орієнтири, що відображають знання, вміння та навички, в оволодінні якими необхідно допомогти дитині. Недоліком програми є відсутність блоку корекції просторових уявлень, а також і те, що ігрові методики, що сприяють їхньому розвитку, мають оглядовий характер.

Методика формування просторових уявлень, запропонована М. Семаго, визначає послідовність формування зазначених уявлень. Програма має рівневу будову та виділяє організаційні параметри корекційної роботи (форма проведення, тривалість та режим занять), а також включає рекомендації щодо підбору та комплектації груп. Зміст роботи кожному з рівнів передбачає обов'язкову вербалізацію всіх відповідних просторових відносин [61].

Крім того, аналізуючи літературні джерела з проблеми, були вивчені інші моделі корекційно-розвивальної роботи, що включають себе комплекс авторських ігор щодо розвитку просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови [36], [46], [49], [67].

Систему роботи з формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку, засновану на онтогенітичній еволюції яка включає наступні напрямки:

- орієнтування "на собі";
- орієнтування «на зовнішніх об'єктах» (знайомство з різними сторонами предметів: тильною, бічною, передньою, нижньою, верхньою);
- освоєння та застосування словесної системи відліку за основними напрямками простору («вперед – назад», «вгору – вниз», «направо – наліво»);
- орієнтування «від себе» (вихідною точкою відліку є сам суб'єкт);

- визначення свого розташування у просторі («точки стояння») щодо інших об'єктів (вихідною точкою відліку є якийсь предмет);
- встановлення положення предметів у просторі щодо один одного;
- встановлення положення розташування об'єктів у двовимірному просторі та щодо один одного та по відношенню до площини, на якій вони розташовані [50].

У дослідженнях зазначається, що онтогенетичні етапи можуть бути пройдені благополучно і навіть з максимальним ефектом, за наявності сприятливих умов. Відсутність умов може спричинити появу у дитини вторинних функціональних деформацій на рівні мозку [14].

Також вказується на важливість кожного етапу онтогенезу, який має бути не просто пройдений, а й міцно освоєний дитиною, «оскільки сам ступінь свободи сенсомоторної актуалізації та власної (довільної) регуляції закладають основу для подальшого нарощування всього психічного потенціалу» [61, с. 13].

Роботу з корекції порушень орієнтування у просторі необхідно будувати на основі принципу заміщувального розвитку, враховуючи такі положення:

1. Актуальний рівень рухового, когнітивного, афективного та емоційно-особистісного розвитку дитини.
2. Загальні закономірності нормативного розвитку, у тому числі закони та етапи розвитку рухових актів та оволодіння просторовими уявленнями, закономірності афективного розвитку.
3. Послідовність та специфіку проходження дитиною етапів та термінів психомоторного, мовного та емоційного розвитку.
4. Визначальну роль формування базових передумов психічного розвитку як операційно-технологічних елементів становлення когнітивної та емоційно-особистісної сфер.
5. Провідний тип мотивації діяльності [61, с. 13].

Аналіз методичних підходів до розвитку просторових уявлень у дошкільнят з порушенням мовного розвитку дозволив виявити різні форми та методи корекційно-розвивальної діяльності.

Для формування та розвитку просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови доцільним є створення спеціального корекційно-розвивального середовища, яке має включати комплексне психолого-педагогічне вплив, а також інтеграцію різних видів діяльності:

- на корекційно-розвивальних заняттях (логопедичні, фізкультурні, музичні заняття, образотворча діяльність, пальчикова гімнастика, динамічні вправи, спеціально організовані розвиваючі ігри тощо);
- у спільній діяльності (конструювання, ігрова діяльність, рухова активність на прогулянці тощо);
- інші види діяльності (під час логопедичного масажу, під час режимних процесів та інших.) [10].

Одним з ефективних засобів формування просторових уявлень є гра. Гра, як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку дозволяє їм захоплююче і легко освоювати досить складні, з їхньої абстрактності, просторові уявлення. Використання в роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мови гри більшою мірою сприяє розвитку просторових уявлень на експресивному рівні. У ході гри діти надають ігрову функцію речам, що включаються до процесу гри і одночасно пізнають їхні стосунки, об'єктивні властивості. Розвиток ігрової діяльності сприяє вдосконаленню розуміння просторових відносин предметів та його ознак (величини, форми, пропорцій), і навіть піднімає більш високий рівень зорово – моторну координацію у просторі [20].

Перевагу в корекційній роботі слід віддавати руховим методам, оскільки саме вони активізують мозковий метаболізм є механізмом відновлення взаємодії між різними рівнями психічної діяльності дитини [62, с. 21].

Методи моторної корекції дають змогу закласти базові основи пізнавальних функцій.

Удосконалювати набуті навички орієнтування у просторі, а також значно розширювати та поглиблювати їх дозволяє рухлива гра. Це пов'язано з тим, чим у процесі пересування в ході рухомої гри дитина отримує можливість самостійно вибрати правильний напрямок руху або напрямок переміщення в просторі відповідно до умов або варіантів ускладнення маршруту, що змінилися, отримувати в результаті руху різноманітний досвід і враження. Пересуваючись у просторі, дитина усвідомлює відношення між предметами, своє власне становище стосовно оточуючих предметів. У статичному положенні ці навички практично не формуються або формуються спотворено [48].

Навчання дітей орієнтуванні у просторі повинно включати роботу як у тривимірному (основні просторових напрямках) та двомірному (на аркуші паперу) просторі. Це є можливим у рамках організації «ретельно підібраних, поступово ускладнювати вправи, завдань-доручень, завдань-ігор з різними предметами і без них» [50, з 156].

Важливість також в різних рухливих іграх, таких як «Класики», «Хова», «Козаки-розбійники», «Школа м'яча», а також рекомендує включити в роботу з дітьми навчання зав'язування та розв'язування вузлів, роботу з орігамі, просторові головоломки, кубики Кооса, аплікації з паперу, роботу з конструктором, пазлами, мозаїкою та ін. види діяльності [67].

Крім того, пропонується така форма роботи як пошук скарбів, з орієнтуванням по компасу, тобто елементарне дитяче спортивне орієнтування.

Спортивне орієнтування, яке дедалі ширше використовують у роботі з дітьми дошкільного віку може бути цікавою та перспективною формою формування просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови.

Послідовність підготовки дітей до роботи включає такі етапи:

1. Знайомство з просторовою термінологією у процесі ігор спрямованих на розуміння предметів щодо свого тіла та предметів щодо один одного.

2. Навчання орієнтування на площині столу з використанням геометричних форм.

3. Навчання орієнтування на плані кімнати та ознайомлення з умовними позначеннями плану.

4. Навчання орієнтування біля закладу дошкільної освіти.

5. Знайомство з вулицями, що знаходяться поблизу дитячого садка [26].

Дана форма роботи є потужним мотивуючим фактором для дітей, сприяє більш ефективному освоєнню простору та просторової термінології. При організації роботи з формування просторових уявлень слід також враховувати, що сприйняття слова відіграє велику роль розвитку розуміння просторових відносин. Спостереження психологів показують, права рука виділяється дитиною раніше, ніж ліва, внаслідок того, що при встановленні зв'язку між словом «права» і відповідною рукою, дитина спирається на зорово-рухові зв'язки, які утворилися у нього в процесі численних дій цієї руки. На певному етапі розвитку на прохання показати праву руку дитина каже: «Правою я їм, малюю, вітаюся – значить, це права» [40].

Дітей із загальним недорозвиненням мови необхідно спеціально вчити позначати за допомогою прийменників різноманітні стосунки. Це повинні бути не тільки наочно сприйняті відносини, але й відносини, що мають узагальнені значення. Крім того, слід проводити роботу з диференціації значень у рамках рухової діяльності спеціально організованих мовних вправ [11]. Мовленнєве позначення простору має першорядну роль розвитку просторових відносин між предметами. Вже в ранньому віці дитина здатна враховувати у діях просторове розташування предметів, але у дошкільному віці завдяки оволодінню просторової термінологією в дитини з'являється здатність вичленувати просторові відносини між предметами і абстрагувати в своєму сприйнятті [27].

Просторові поняття є абстрактними, тому їх формування та закріплення у мові становлять труднощі для дітей із мовними порушеннями. Наукові дослідження та практика підтверджують, що формою виділення та позначення відносин, яка доступна дітям дошкільного віку, є наочні моделі. Виходячи з цього деякі дослідники пропонують як опору для формування просторових понять у дітей із загальним недорозвиненням мови використовувати наочно схематичні моделі, підводячи дитину через дії з предметами, до схем, що зображають просторові поняття [23], [64].

Пропонується поетапне знайомство з графічними схемами для позначення прийменників, які надалі використовуються в мовних іграх, що спонукають використання прийменників в активній мові. Для пояснення значень прийменників та відповідності їх певній схемі дітям демонструвалася кулька та напівпрозора ємність, схожі за своїми обрисами на зображені на схемі значки кола та квадрата, діти здійснювали з ними ігрові дії по переміщенню кульки щодо ємності, мовні конструкції [46].

Рекомендують використовувати у роботі з дітьми також комп'ютерні технології. Розроблений курс корекційно-розвивального навчання з методології А. Лурії, який дозволяє тренувати поняття «вперед», «назад», «вгору», «вниз», «вправо», «вліво», у роботі використовувалися мовленнєве управління. Оцінка ефективності підтвердила результативність цієї методики [2].

Таким чином, сучасні дослідники пропонують різні підходи до формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку. Велике значення при організації роботи з дітьми в даному напрямку має створення умов для рухової активності і розуміння дитиною простору в процесі переміщення в ньому, і особливо в активній ігровій діяльності. Роботу щодо формування просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови необхідно здійснювати виходячи з особливостей розвитку орієнтування у просторі в онтогенезі, починаючи з роботи над рівнем, що передує несформованому. Важливим аспектом формування просторових уявлень у дітей із загальним

недорозвиненням мови має спеціально-організована робота із закріплення в експресивній мові просторової термінології.

Висновок до першого розділу

Просторові уявлення – це складне поняття, що розглядається з різних взаємодоповнюючих позицій у педагогіці, психології, нейропсихології та інших суміжних науках. Просторові уявлення - це базова матрична структура психіки, що має багатofакторну будову, за допомогою якої людина сприймає навколишню дійсність і будує індивідуальний образ світу.

Становлення поглядів на просторі проходить складну онтогенетичну еволюцію від елементарних відчуттів до складних понять, де формування кожного наступного етапу залежить від засвоєння попередніх. Орієнтування у просторі охоплює різні сторони взаємодії людини з реальністю та має велике значення для всіх сторін діяльності та гармонійного розвитку особистості. Аналіз досліджень просторових уявлень показує, що у дітей, що нормально розвиваються, уявлення про простір складаються поступово і поетапно. В основі механізму сприйняття простору сприйняття дитиною власного тіла розвиток просторових уявлень відбувається в процесі рухової діяльності. У дошкільнят із загальним недорозвиненням мови виявляється нездатність вільно користуватися у мові словесними позначеннями просторових характеристик. Діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови демонструють недорозвинення просторових уявлень, що проявляється у зниженні вміння орієнтуватися в схемі власного тіла, у складності орієнтації право-лівосторонньої асиметрії простору, у складності розуміння прийменників з просторовим відносинами, у складності просторів, просторових відносин також у труднощі розуміння розташування геометричних фігур на аркуші паперу. Затримка у освоєнні простору та складності пов'язані з ними є структурними компонентами комплексу мовних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мови.

Сучасні дослідники пропонують різні підходи до формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку. Велике значення при організації роботи з дітьми в даному напрямку має створення умов для рухової активності і розуміння дитиною простору в процесі переміщення в ньому, і особливо в активній ігровій діяльності. Роботу щодо формування просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови необхідно здійснювати виходячи з особливостей розвитку орієнтування у просторі в онтогенезі, починаючи з роботи над рівнем, що передує несформованому. Важливим аспектом формування просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови має спеціально організована робота із закріплення в експресивній мові просторової термінології.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ

2.1. Опис експериментального дослідження формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку

Для вирішення дослідницьких завдань на основі аналізу психолого-педагогічної літератури було проведено дослідницьку роботу з виявлення найбільш ефективних підходів подолання мовленнєвих порушень через формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Дослідження проведено на базі Дошкільного навчального закладу №28 комбінованого типу Чернівецької міської ради. У дослідженні взяли участь 8 дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Дослідження складалося із трьох етапів.

Перший етап – констатуючий експеримент, було з метою виявлення рівня мовного розвитку та просторового сприйняття в дітей віком до початку формуючого експерименту.

Другий етап – формуючий експеримент, був спрямований на підбірку вправ, заходів щодо розвитку просторових уявлень, організований з дітьми експериментальної групою.

Третій етап – контрольний експеримент, був організований з метою виявлення ефективності реалізованої на етапі формуючого експерименту заходів з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Для проведення констатуючого експерименту було проведено 2 блоки діагностичних методик.

Перший блок був спрямований на виявлення особливостей мовного розвитку дітей до початку формуючого експерименту. Діагностика мовного

розвитку здійснювалася у межах попереднього логопедичного обстеження дітей на початку навчального року. Як діагностичний інструментарій обстеження мовлення була використана методика обстеження мовлення для дітей із затримкою психічного розвитку І. Коненкової [32].

Вибір представленої методики був зумовлений тим, що дана діагностика дає можливість якісно вивчити всі сторони мовлення дітей, а також тим, що оцінка мови в рамках даної методики дозволяє провести кількісний та якісний аналіз результатів обстеження як у кожної дитини окремо, так і у всієї групи загалом.

Враховуючи, що за допомогою даної методики обстежується мова дітей із загальним недорозвиненням мови, а не із затримкою психічного розвитку, нами було змінено підхід до організації обстеження, таким чином, що метод навчального експерименту не був обов'язковим для організації кожної з методик, що входять до діагностики, і використовувався лише у випадку, якщо запропоноване завдання викликало у дітей складності та явно зазначалося, що проблеми з виконанням завдання пов'язані з нерозумінням алгоритму дій, необхідних для його адекватного виконання.

В рамках даного дослідження, спираючись на теоретичні дослідження особливостей мовного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мови, методики вивчали стан наступних компонентів мови, які, на думку дослідників [8], [30], [60], [70] більшою мірою залежать від рівня сформованості просторового сприйняття:

- сформованість граматичної будови мови мови;
- сформованість словника та звукової культури мови;
- дослідження зв'язного мовлення.

При вивченні граматичного ладу мови аналізувався:

- стан загального рівня мовної компетенції;
- навички словотвору;
- вміння, здатність конструювати пропозиції;

- правильно вживати іменників множини в називному і родовому відмінках;
- утворювати порівняльний ступінь прикметників;
- правильно використовувати прийменникові форми іменників і погоджувати прикметники в числі і відмінку.

Для аналізу сформованості словника та звукової культури мови було проведено методики «Відбите відтворення слів» та «Відбите відтворення фраз».

Для вивчення особливостей зв'язного мовлення використовувалося «Складання розповіді серії сюжетних картинок».

Оцінки рівня мовного розвитку. Результати виконання кожного завдання оцінювали за п'ятибальною системою. Такий підхід до аналізу результатів дозволяє зробити кількісно-якісний аналіз виконання кожного завдання та виявити сильні та слабкі сторони мовного розвитку дітей індивідуально та у групі, дати статистичну оцінку результатів обстеження, порівняти з результатами двох груп дітей. А також дозволяє зробити порівняльний графічний аналіз.

Критерії оцінки, що використовуються в даній методиці, відображають не тільки правильність виконання завдань, але й особливості його виконання, включаючи розуміння інструкції, необхідність та використання допомоги, здатність самостійного виправлення помилок.

Під час проведення діагностичного дослідження використали різноманітні методи, дозволяють підтримувати інтерес до спільної роботи з логопедом. Обстеження переважно проводилося в ігровій формі з використанням дидактичних ігор та різноманітного наочного матеріалу (іграшки, картинки, схеми). Результати обстеження заносилися в мовну карту.

1. Вивчення сформованості граматичної будови мови

1.1. Перевірка загального рівня мовної компетенції

Серія "А"

Інструкція: «Послухай речення і повтори її точно як я».

Діти, лягайте спати!

У садку росло багато яблунь.

Білка перестрибувала з гілки на гілку.

Кішка лежить на килимку, а кошеня виглядає з-під шафи.

Ваня сказав мамі, що не піде гуляти.

Квіти засохнуть, якщо їх не поливати.

Птахи прилетіли з півдня, бо настала весна.

Оцінка:

5 балів – точне відтворення всіх речень;

4 бали – більшість пропозицій відтворено точно. Допускається одна помилка, яка самостійно виправляється;

3 бали – деякі пропозиції відтворені точно, у більшості пропозицій зазначаються пропуски окремих слів, заміни слів без спотворення сенсу речення, помилки виправляються після уточнюючих питань дорослого, іноді – повторного відтворення завдання, темп виконання уповільнений;

2 бали – відзначаються численні порушення структури речення, спотворення змісту, заміни слів, потрібне повторне відтворення завдання;

1 бал – неадекватні відповіді, відмова від виконання.

Серія "Б"

Інструкція: «Я читатиму речення; якщо ти помітиш, що я сказала погано, неправильно, то виправи мене».

Я люблю маму.

Хлопчик малює фарби.

Василько їсть стиглі яблука.

У морі плавають рибка.

Малята звели багато будинків з пісків.

У кішки народилися кошенята.

Оцінка:

5 балів – дитина помітила та самостійно виправила всі помилки;

4 бали – дитина помітила всі помилки, більшість виправила самостійно, частина – з незначною допомогою;

3 бали – дитина помилки помітила (іноді після повторного відтворення матеріалу), але виправила після уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою;

2 бали – частина помилок помічена, але для виправлення потрібна значна допомога, деякі помилки непомічені навіть після повторного відтворення матеріалу;

1 бал – завдання не виконане, неадекватні відповіді.

1.2. Перевірка вміння конструювати речення

Інструкція: «Послухай слова: мамо, любити, дочко. З цих слів можна скласти складну пропозицію: Мама любить доньку. А тепер я скажу інші слова, а ти склади з них правильну, складну пропозицію».

Хлопці, гуляти, ліс;

Мама, сливи, купити, дочка;

Малюк, бабуся, візок, укладати.

Оцінка:

5 балів – усі пропозиції складені самостійно та правильно;

4 бали – в основному всі пропозиції складені самостійно та правильно, іноді потрібна стимулююча або уточнююча допомога;

3 бали – завдання виконуються у сповільненому темпі, іноді потрібне повторне відтворення, допомога у вигляді уточнюючих питань;

2 бали – потрібно повторне відтворення, значна допомога у вигляді стимулюючих питань та контекстної підказки, у складених дитиною реченнях відзначаються заміни слів, порушення порядку, спотворення сенсу;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

1.3. Перевірка правильного вживання іменників множини в називному та родовому відмінках

Серія "А"

Інструкція: "Один - м'яч, а якщо багато, то скажемо, що це - м'ячі".

Одна рука, а якщо їх багато, то це –
 Одне око, а якщо їх багато, то це –
 Одне вухо, а якщо їх багато, то це –
 Одне копита, а якщо їх багато, то це –
 Один стілець, а якщо їх багато, то це –
 Один олівець, а якщо їх багато, то це –
 Одна гусеня, а якщо їх багато, то це –
 Один ведмідь, а якщо їх багато, то це
 Одне вікно, а якщо їх багато, то це –
 Оцінка:

5 балів – за всіма завданнями самостійно дано правильну відповідь;

4 бали – більшість завдань виконано самостійно та правильно, поодинокі завдання – з незначною допомогою у вигляді уточнюючих питань, або з самокорекцією;

3 бали – завдання виконуються у повільному темпі, з помилками, частина помилок виправляється після уточнюючих питань, деякі помилки не виправляються;

2 бали - більшість завдань виконується з помилками, потрібна значна допомога (питання, підказки), іноді допомога неефективна;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

Серія "Б"

Інструкція: «Пограємо у гру. Спочатку я називатиму картинку, а потім прибиратиму її, а ти повинен відповісти чого не стало». Послідовно пред'являються картинки із зображенням рук, очей, вух, копит, стільців, олівців, гусенят, ведмедів, вікон».

Не стало:

Рук	Стільців
Око	Олівців
Вух	Гусят
Копит	Ведмедів

Вікон

Оцінка:

5 балів – за всіма завданнями самостійно дано правильну відповідь;

4 бали – більшість завдань виконано самостійно та правильно, поодинокі завдання – з незначною допомогою у вигляді уточнюючих питань, або з самокорекцією;

3 бали – завдання виконуються у повільному темпі, з помилками, частина помилок виправляється після уточнюючих питань, деякі помилки не виправляються;

2 бали - більшість завдань виконується з помилками, потрібна значна допомога (питання, підказки), іноді допомога неефективна;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

1.4. Перевірка засвоєння прийменників, відмінкових форм іменників

Демонстрація дій.

Де стоїть коробка? (На столі)

Де лежить іграшка? (В коробці)

Звідки я дістаю іграшку? (З коробки)

Куди я поставила ящик? (Під стіл)

Звідки я дістаю ящик? (З-під столу)

Куди я посадила зайчика? (На підлогу)

Звідки я взяла зайчика? (З підлоги)

Де сидить зайчик? (За шафою)

Звідки виглядає зайчик? (З-за шафи)

Із чим буває бутерброд? (З ковбасою, із сиром)

На д чим пурхає метелик? (над квітами)

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали – відзначаються рідкісні помилки, що виправляються самостійно, або за допомогою у вигляді уточнюючих питань;

3 бали – частина завдань виконується правильно, деякі помилки виправляються після уточнюючих питань, частина помилок не виправляється після уточнюючих питань, однак є розуміння значення прийменників (виконує інструкція, що включає прийменник);

2 бали – більшість відповідей неправильні, корекція після уточнюючих питань відсутня, але є розуміння значення прийменників;

1 бал – невиконання.

1.5. Перевірка вміння погоджувати прикметники з іменниками у роді, числі, відмінку

Серія "А"

Інструкція: «Подивися на картинку і послухай, як я про неї скажу: синя каструля (при проголошенні слова «синя» чітка артикуляція). А тепер ти дивися на картинки та називай».

Синій чайник

Червоний чайник

Синє відро

Червоне плаття

Жовте сонце

Червона ягода

Жовті кружки

Зелена жаба

Жовта ріпка

Зелені гудзики

Жовтий банан

Зелений огірок

Червоні прапорці

Зелене відро

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (підказки), частина завдань недоступна;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

Серія "Б"

Інструкція: «Пограємо у гру «Чого не стало». Послухай, як я скажу: "Не стало синьої каструлі (чітка артикуляція)". А тепер ти: "Не стало ..."».

Синього чайника	Червоні прапори
Синього відра	Червоної сукні
Жовте сонце	Червоні ягоди
Жовтої ріпки	Зелені жаби
Жовтий банан	Зелених гудзиків
Жовтих кухлів	Зелений огірок
Червоних прапорців	Зеленого відра

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (підказки), частина завдань недоступна;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

Серія "В"

Підбір до прикметника іменника відповідного роду, орієнтуючись на закінчення прикметника.

Інструкція: «відгадуватимемо хитрі загадки. Послухай: ...»

Біла, пухнаста - це кішка чи кошеня?

Червоне, стигле - це яблуко чи помідор?

Сірий, голодний – це вовк чи мишка?

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (підказки), частина завдань недоступна;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

1.6. Перевірка вміння утворювати порівняльний ступінь прикметників

Інструкція: «Восени холодно, а взимку ще холодніше»

Ця квітка гарна, а та ще...

Цей будинок високий, а той ще...

Цей хлопчик розумний, а цей ще...

Ця дівчинка гарна. А та ще...

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (підказки), частина завдань недоступна;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

1.7. Перевірка навичок словотвору

Серія "А"

Утворення назв дитинчат тварин.

Інструкція: «У кішки – кошенята, а у...»

Кози

Курки

Собаки

Качки

Корови

Пінгвіна

Свині

Лева

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою, деякі завдання недоступні;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (розширення інструкції, підказки), багато завдань недоступні;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

Серія "Б"

Утворення іменників у зменшувально-пестливій формі.

Інструкція: «Ось цей великий предмет – м'яч, до нього підходить маленький предмет – м'ячик. Я називатиму великий предмет, а ти підходящий до нього маленький предмет».

будинок

стілець

лялька

ялинка

яблуко

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою, деякі завдання недоступні;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (розширення інструкції, підказки), багато завдань недоступні;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

Серія "В"

Утворення відносних прикметників.

Інструкція: «Матр'юшка зроблена з дерева, отже вона дерев'яна.

Скажи, який (яка)...

Кораблик із паперу

Лопата із заліза

Баба зі снігу

Сік із яблук

Цукерка із шоколаду

Компот із слив

Ваза зі скла

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою, деякі завдання недоступні;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (розширення інструкції, підказки), багато завдань недоступні;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

Серія "Г"

Освіта присвійних прикметників

Інструкція: "У кішки хвіст котячий, а у ..."

білки

лисиці

вовка

ведмедя

зайця

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою, деякі завдання недоступні;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (розширення інструкції, підказки), багато завдань недоступні;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

Серія "Д"

Освіта дієслів.

Інструкція: "Подивися на картинки і скажи, що робить хлопчик".

Хлопчик іде.

Хлопчик підходить до будинку.

Хлопчик виходить із дому.

Хлопчик заходить до будинку.

Хлопчик переходить вулицю.

Оцінка:

5 балів – всі завдання виконані самостійно та правильно;

4 бали - більшість завдань виконано правильно, поодинокі помилки виправляються самостійно або за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – більшість завдань виконується за допомогою дорослого у вигляді уточнюючих питань, іноді з контекстною підказкою, деякі завдання недоступні;

2 бали – при виконанні потрібна значна допомога (розширення інструкції, підказки), багато завдань недоступні;

1 бал – невиконання, допомога не використовує.

2. Вивчення сформованості словника та звукової культури мови

2.1. Відтворення слів

Інструкція: "Послухай і повтори за мною".

Бегемот

Пательня

Сосна

Термометр

Танкіст

Пінгвіненя

Протяг

Фотографую

Ліки

Оцінка:

5 балів – усі слова точно відтворюються;

4 бали – більшість слів відтворюється точно, проте темп відтворення дещо сповільнений, може бути запинки;

3 бали – слова відтворюються в уповільненому темпі, з

апинками, 1–2 слова зі спотворенням складової структури;

2 бали – більшість слів відтворюється зі спотворенням складової структури, потрібно повторне пред'явлення матеріалу;

1 бал – відмова від виконання, неадекватні відповіді.

2.2. Відтворення фраз

Інструкція: «Послухай речення та повтори точно як я».

Хокеїсти виграли турнір.

Лариса зв'язала братику джемпер.

Вранці на деревах щебетали ластівки.

Сашко повертається із роботи на автомобілі.

Мама купує в магазині фрукти.

Оцінка:

5 балів – усі фрази точно відтворюються;

4 бали – переважно всі фрази відтворюються точно, відзначається дещо знижений темп, запинки;

3 бали – відзначаються спотворення складової структури слів, заміни слів, спотворення структури речень без спотворення змісту;

2 бали - численні спотворення складової структури слів, структури речення, як без спотворення сенсу, так і з спотворенням, потрібно повторне пред'явлення матеріалу;

1 бал – неадекватні відповіді, відмова від діяльності.

3. Дослідження зв'язного мовлення

1. Складання оповідання із серії сюжетних картинок

Використовується відома методика, призначена для виявлення рівня оволодіння просторово-часовими та причинно-наслідковими зв'язками. Однак зазначена методика дещо змінена з метою дослідження особливостей мовної діяльності дитини.

Інструкція: «Ось чотири картинки. Це все історія про сніговичка. Подивися уважно, подумай, що було спочатку, що сталося потім, чим усе скінчилося. Розклади картинки по порядку: що спочатку - поклади ось сюди

(вказівка жестом), що потім - сюди (вказівка жестом), а останню - ось сюди (вказівка жестом). Тепер подумай та розкажи, що трапилося зі сніговичком і чому це сталося. Що було спочатку, потім, чим усе закінчилося.

Оцінка:

5 балів – дитина розглядає картинки уважно, з інтересом, серію розкладає самостійно, без помилок, розповідь складена самостійно, відповідає зображеній ситуації, збережено всі смислові ланки, дотримано послідовності, визначено тимчасові та причинно–наслідкові зв'язки між подіями, використовуються різноманітні лексичні засоби, дотримані граматичні норми мови;

4 бали - картинки розглядає уважно, розкладає серію самостійно, помилки помічає і виправляє їх без допомоги дорослого, розповідь складена в основному самостійно, відповідає зображеній ситуації, основні смислові ланки збережені, послідовність не порушена, тимчасові та причинно-наслідкові зв'язки визначені, відзначаються виражені порушення зв'язності розповіді (іноді нетривалі паузи чи затримки), недостатня розгорнутість висловлювань, лексичний запас хороший, у граматичному оформленні припускається помилок, але помічає та виправляє їх самостійно, іноді – за допомогою уточнюючого питання;

3 бали – серію розкладає з помилками, при виправленні помилок потрібна допомога у вигляді уточнюючих питань, іноді прямих вказівок, контекстних підказок; оповідання здебільшого відповідає зображеній ситуації, окремі ланки пропущені, при складанні оповідання потрібна допомога у вигляді питань, вказівок на картинку, деталь; зв'язність оповідання порушена, відзначаються тривалі паузи, лексичний запас бідний, відзначаються заміни слів, розширення та звуження значення;

2 бали – при розкладанні серії діє імпульсно, допускає помилки, при виправленні помилок потребує допомоги (найчастіше у вигляді прямих вказівок на помилку та демонстрації правильного розташування), розповідь частково відповідає зображеній ситуації, не розкриті тимчасові та причинно-

наслідкові зв'язки між подіями, пропущені смислові ланки, є спотворення сенсу, оповідання є перерахування предметів, зображених на картинках, допомогу вигляді запитань використовує, але відповідає односкладно, словниковий запас обмежений, відзначаються аграматизми;

1 бал – неадекватні відповіді, відмова від діяльності.

Другий блок експерименту, що констатує, включав методики що дозволяють визначити особливості розвитку просторових уявлень у дітей. Сконструйований діагностичний комплекс дозволив обстежити максимально повно розвиток просторових уявлень у дошкільнят. При підготовці діагностичного комплексу враховувалася необхідність обстеження всіх компонентів, що визначають структуру просторових уявлень, що включають орієнтування в:

- схему власного тіла;
- розташування предметів щодо власного тіла;
- розташування предметів щодо один одного;
- площині аркуша паперу.

Крім того, було обстежено конструктивний праксис.

Для вивчення просторових уявлень дитини про власне тіло використовувалося три тестові завдання:

1. Показати із закритими очима, що знаходиться на обличчі та визначити взаєморозташування окремих його частин (спочатку по вертикальній осі, далі по горизонтальній) [19].

2. Показати положення рук щодо власного тіла та частин рук щодо один одного [16].

3. Проба Хеда [53].

Проведення даних тестів вимагало дотримання низки умов, саме: необхідно заздалегідь з'ясувати які частини обличчя і тіла знайомі дитині; не використовувати у завданнях частини тіла, що знаходяться між пупком та стегнами; за необхідності надавати допомогу виходячи з можливостей дитини.

Для визначення орієнтуватися у розташуванні предметів щодо власного тіла було організовано гра «Робот» [69].

Мета: визначити здатність дитини орієнтуватися у просторі щодо власного тіла.

Дитині пропонувалася ігрова ситуація, в якій він ставав «роботом» і йому необхідно було виконувати певні команди, що включають просторові характеристики.

Для вивчення розуміння дитиною просторових характеристик розташування предметів щодо один одного було запропоновано дві серії завдань. Перше завдання «Хова» є модифікованим тестом С. Д. Забрамної на встановлення звичайних предметно-просторових відносин [25]. Проведення даного завдання передбачало аналіз просторового взаєморозташування об'єктів по вертикальній осі, потім - по горизонтальній, потім - у напрямку вправо/ліворуч. Як наочний матеріал використовувався магнітний планшет, що дозволяє здійснювати дії з площинними, зображення предметів. Просторові взаєморозташування спочатку аналізувалося лише на рівні розуміння і показу дитиною на невербальному рівні.

У наступному завданні «Бешкетне кошеня» дитині пропонувався ряд послідовних інструкцій, виконання дитиною яких дозволяли вивчити здатність дитини визначати за допомогою мови просторові взаємини між двома предметами, що знаходяться в навколишньому просторі.

Діагностика проводилася у порядку відповідно до основних осей тіла, як і в попередньому тестовому завданні. Як стимульний матеріал застосовувалися кошик і іграшка-кошеня. У ході завдання педагог змінював просторове становище предметів по відношенню один до одного, а дитині потрібно було назвати, як розташовуються предмети по відношенню один до одного.

При необхідності дітям надавалася допомога, за умови, що не будуть використані поняття, що підказують дитині правильну відповідь. Дати опис положення кошеня по відношенню до кошика, можна було повторно,

використовуючи слова синоніми, намагаючись отримати від дитини відповідь у термінах взаєморозташування об'єктів у просторі [47].

Для визначення вміння дітей орієнтуватися в площині аркуша паперу використовувалися методика «Розстав фігури», яка дозволяла виявити вміння бачити межі зображень, визначати просторові координати у двомірному просторі, орієнтуючись на просторові позначення «верх», «низ», «між», «центр», «під», «правий», «лівий».

Для вивчення конструктивного праксису були проведені методики "Кубики Кооса", "Розфарбуй фігури", "Повтори малюнок".

Мета денної серії методик визначити здатність до аналізу та синтезу просторового положення частин цілого зображення відношення один до одного, тобто здатність до просторової координації елементів та цілого на предметному рівні (конструктивний праксис).

Методика "Кубики Кооса" передбачала використання варіанта для дітей дошкільного віку. Для тестування використовувався набір з 9-ти кубиків і 10 карток із зображеннями фігур із завданнями, що ускладнюються.

У процесі тестування дитині необхідно було зібрати з наявних кубиків фігуру, що зображена на картці, що складається від 4 до 9 кубиків. Результат виконання фіксувався у бланку. Завдання виконувалася доти, доки дитина не починала відчувати труднощів, після 2 помилок в одному із завдань тестування припинялося.

При аналізі результатів оцінювалося, скільки завдань за картками змогла виконати дитина [47].

Завдання «Розфарбуй фігури» було спрямовано вивчення просторового мислення. Дитині було необхідно розфарбувати вид фігур зверху, орієнтуючись на зразок, де було дано вигляд зверху цих фігур різної форми та кольору [49].

Діагностичне завдання «Закінчи малюнок» дозволяло оцінити сприйняття дітьми простору перевернутого на 180°, подумки займаючи позицію людини, яка перебуває обличчям до дитини. Дітям надавався бланк,

на якому зображено один закінчений візерунок, розташований у квадраті і знизу незакінчений візерунок, але розгорнутий на 180°. Потрібно домалювати візерунок, орієнтуючись на перевернутий зразок, а потім назвати просторове розташування фігур [49].

Для кількісної оцінки результатів отриманих у ході обстеження просторових уявлень у дітей використовувалася методика, яка передбачає успішність виконання та стратегію діяльності:

0 балів – дитина не вступає у взаємодію з дорослим, виконання завдання не адекватне і не розуміє його мети, дії мають маніпулятивний характер, дитина не враховує власні результативні спроби.

1 бал - дитина приймає завдання, взаємодіє з дорослим, відзначається прагнення досягти мети, але виконати завдання без допомоги дорослого не може; у процесі навчальної взаємодії діє адекватно у наочно-дієвому плані, але самостійному виконати завдання після навчання не може.

2 бали – дитина отримувала, якщо починає співпрацювати з дорослим, приймає завдання, але самостійно не виконує; у процесі навчання діє адекватно, та був переходить до самостійного способу виконання завдання.

3 бали ставиться у тому випадку, якщо дитина відразу починає співпрацювати з дорослим, приймає та розуміє завдання та самостійно знаходить спосіб його виконання. Виконання переважно у наочно-образному плані з попереднім зоровим «примірюванням» [69] .

Розподіл рівнів успішності при оцінці виконання завдань здійснювався після обчислення середнього в межах кожного завдання, де середній бал від 0 до 0,5 бала – відповідає низькому рівню, від 0,6 до 1,5 балів – рівень нижче середнього, від 1,6 до 2,5 балів – середній рівень, від 2,6 до 3 балів – високий рівень.

1. Діагностика просторових уявлень про власне тіло

Дитині пропонується оцінити, що знаходиться у неї на обличчі і яке взаєморозташування окремих її частин (спочатку по вертикальній осі, а потім у горизонтальній площині).

Інструкція. Заплющ очі і скажи, що в тебе знаходиться над очима, під/над носом, над чолом, під зубами тощо. А що в тебе знаходиться збоку від носа, збоку від вуха і т.п.

Якщо дитина не справляється із подібним завданням, їй пропонується допомога.

Види допомоги:

– Дитина виконує завдання із заплющеними очима, але за допомогою промацування вказуваних частин пальцем (спочатку пальцем психолога, а потім, якщо це не допомогло, власним).

– Виконує завдання з відкритими очима, з орієнтацією на обличчя психолога чи вертикально розташоване зображення обличчя.

– Виконує завдання, дивлячись у дзеркало.

– Виконує завдання, дивлячись у дзеркало та обмацуючи своє обличчя.

2. Аналіз елементів свого тіла. Цей аналіз проводиться по вертикальній осі.

Інструкції. Покажи, що в тебе знаходиться над плечима, під шиєю, під колінами тощо.

Примітка. Не аналізуються частини тіла, що знаходяться між животом (пупком) та стегнами.

3. Третя методика "Проба Хеда"

Аналіз положення рук щодо власного тіла та частин рук щодо один одного.

Подібний аналіз можна проводити щодо обох рук. Так з'ясується, яка домінуюча рука. Відчуття від домінуючої руки загалом «потужніші», ніж субдомінуючої.

Інструкції. Зроби як я.

Оцінка проводиться у разі різному положенні кожної руки.

Примітка. Подібна оцінка щодо ніг не проводиться.

Діагностика просторових уявлень про розташування предметів щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного

4. «Робот»

Мета: визначити здатність дитини орієнтуватися у просторі щодо власного тіла.

Дитина знаходиться у простір обмежений предметами, таким чином, щоб навколо нього знаходилися стілець, шафа, іграшки та ін. Потім йому пропонується ігрова ситуація, в якій він ставав "роботом" і йому необхідно було виконувати певні команди, що включають просторові характеристики:

- Торкніться того, що знаходиться під тобою.
- Зроби 2 кроки вперед.
- Торкнися предмета перед тобою.
- Зроби крок назад.
- Назви (покажи), що за тобою.
- Покажи, що знаходиться над тобою.
- Доторкнися до предмета зліва.
- Візьми предмет права від тебе.

5. «Хова»

Мета: вивчити здатність дитини визначати у просторовому положенні предметів щодо один одного щодо власного тіла.

Дитині необхідно знайти загаданий предмет, орієнтуючись на словесну інструкцію, що означає просторове становище предмета:

Знайди те, що заховано: над ведмедиком, під стільцем, на стільці, за шафою, перед столом, між стіною та столом, ліворуч від мене, праворуч від машинки, в центрі столу, виглядає з-за крісла, видно з-під книги. Як наочний матеріал використовується магнітний планшет що дозволяє здійснювати дії з площинними зображеннями предметів.

Під час проведення дослідження спочатку педагог разом із дитиною аналізували просторові взаєморозташування об'єктів вертикальної осі, потім – горизонтальною, потім – у напрямі вправо/вліво. Просторові

взаєморозташування спочатку аналізувалося лише на рівні розуміння і показу дитиною.

При обробці результатів: оцінювалося правильне володіння прийменниками та поняттями «над», «під», «в», «перед», «за», «між», «праворуч від...», «зліва від...».

6. «Бешкетне кошеня»

Мета: вивчити здатність дитини визначати за допомогою мови просторові взаємини між двома предметами, що знаходяться в навколишньому просторі

Стимульний матеріал: іграшки кошик і кошеня.

Завдання: Дитині демонструвався коробок з ручкою, що лежить на ньому. Ці предмети називалися.

1. «Ось бачиш, кошеня знаходиться на коробці. А як сказати (для дітей 5–6 років можна вжити слово «пояснити»), якщо ми розташуємо ці предмети ось так (кошеня міститься над кошиком)?

2. А як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (кошеня поміщається під кошиком)?

3. Як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (кошеня міститься в кошик?)

4. А як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (кошеня міститься за кошик)?

5. Як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (кошеня поміщається перед кошиком)?

6. А як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (кошеня поміщається між дитиною та кошиком)?

7. Як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (кошеня міститься зліва від кошика)?

«Прикрась килимок»

Мета: виявити особливості орієнтування на аркуші паперу, вміння орієнтуватися у просторових поняттях

Завдання: покласти вказану фігуру відповідно до завдання у словесно позначене місце на аркуші паперу: коло у верхній правий кут, квадрат у нижній лівий кут, трикутник у центр і т.д.

8. Завдання «Розфарбуй фігури»

Ціль: вивчення просторового сприйняття (конструктивний праксис).

Інструкція: на бланку в рамці зображені об'ємні фігури різної форми та кольору. Також дано вигляд цих фігур зверху. Розфарбувати вид фігур зверху, орієнтуючись на зразок у кадрі.

Завдання «Закінчи малюнок»

Ціль: вивчення просторового сприйняття, уваги.

Інструкція: Два друга перемальовували один і той же візерунок сидячи один навпроти одного, один встиг закінчити завдання, а інший ні, листок з якого вони змалювали віднесло вітром, допоможи хлопчику закінчити малюнок, як підказку використовуй малюнок його друга. Пам'ятай, що вони сиділи один до одного.

При аналізі кожне з виконаних завдань оцінюється окремо, а потім обчислюється середній бал, що відображає успішність виконання тестового завдання в цілому.

2.2 Дослідження з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення

У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку 8 дітей із загальним недорозвиненням мови.

З метою виявлення зв'язку між рівнем сформованості просторового сприйняття та рівнем мовного розвитку у дітей нами були проаналізовані дані про рівень розвитку граматичного ладу мови, складової структури та зв'язного мовлення.

У таблиці 1 представлені зведені дані аналізу результатів, отриманих під час обстеження граматичної будови мови у старших дошкільників (таблиця 2.1) та рис. 2.1.

**Обстеження граматичної будови мови
(констатуючий експеримент)**

Рівень	Мовні компетенції		Здатність конструювати пропозиції		Множина		Відмінки		Прийменники, іменники		Порівняльний ступінь прикметників		Словотвір	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
1 бал	1	12,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5
2 бала	4	50	5	62,5	5	62,5	5	62,5	6	75	5	62,5	5	62,5
3 бала	3	37,5	2	25	2	25	2	25	1	12,5	2	25	2	25
4 бала	-	0		0		0		0		0		0		0
5 балів	-	0		0		0		0		0		0		0

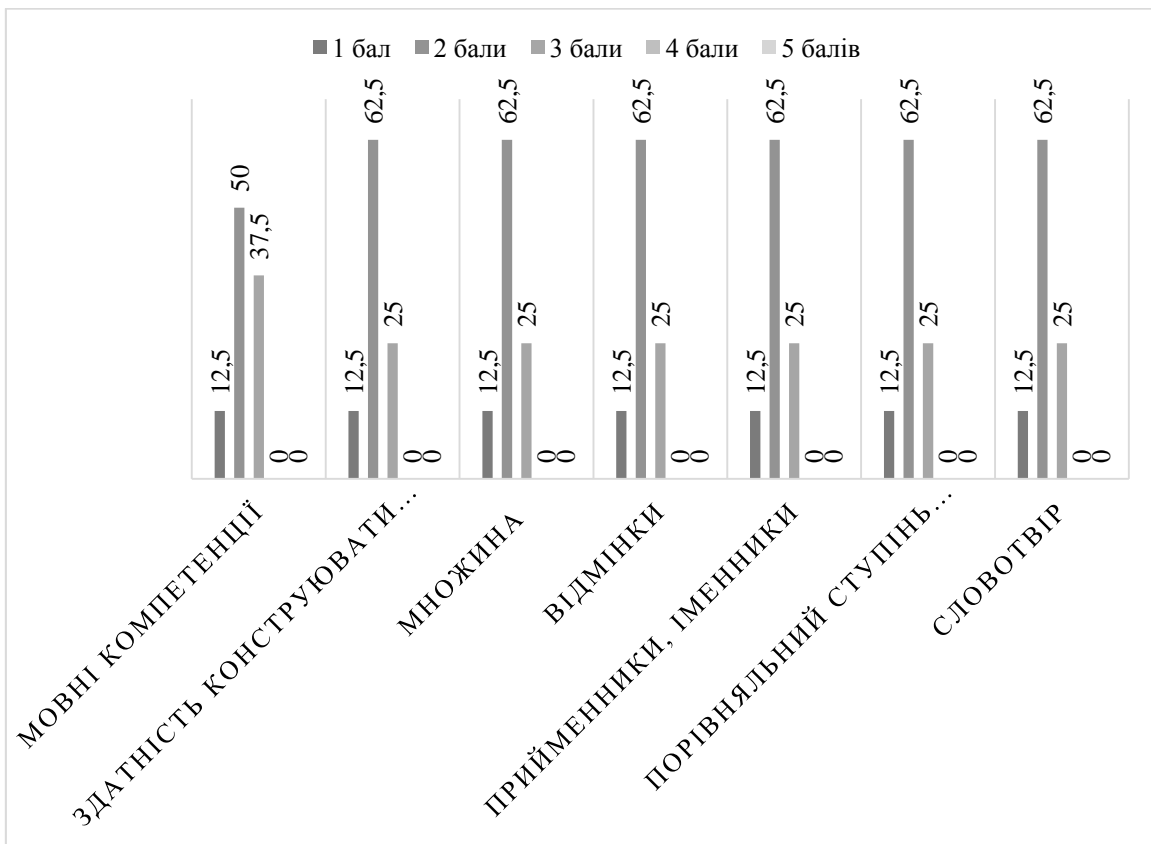


Рис. 2.1. Обстеження граматичної будови мови
(констатуючий експеримент)

Дані в таблиці та на рисунку наочно показують, що у 50% в дітей розвиток граматичних навичок перебуває лише на рівні нижче середнього. У жодного з обстежених дітей був виявлено виконання хоча б однієї із запропонованих завдань лише на рівні вище середнього. При виконанні завдання вивчення мовної компетентності відзначалися численні порушення структури речень, що відтворюються. Важким виявилось завдання на конструювання речення із заданих слів. Діти при складанні пропозицій замінювали, пропускали запропоновані слова, не могли правильно узгодити слова між собою, наприклад: «Бабуся садить малюк коляску», «Мама сливи купила дівчинці». За виконання завдання спрямованого вивчення прийменниково-відмінкових форм іменників складності пов'язані з вибором адекватного прийменника, замість назви просторового становища предмета діти нерідко використовували слово «там» разом із вказівним жестом. Значну складність у багатьох дітей викликало завдання освіти приставкових дієслів.

Також у рамках констатуючого експерименту були вивчені особливості складової структури мови дітей та вміння складати зв'язкову розповідь із серії картинок. Результати аналізу виконання представлені у зведеній таблиці 2.2 та рис. 2.2.

Таблиця 2.2.

**Обстеження складової структура мови та зв'язне мовлення
(констатуючий експеримент)**

Рівень	Складова структура мови				Зв'язне мовлення	
	Відображення слів		Відображення фраз			
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
1 бал	-	-	1	12,5	2	25
2 бала	5	62,5	5	62,5	5	62,5
3 бала	3	37,5	2	25	1	12,5
4 бала	-	-	-	-	-	-
5 балів	-	-	-	-	-	-

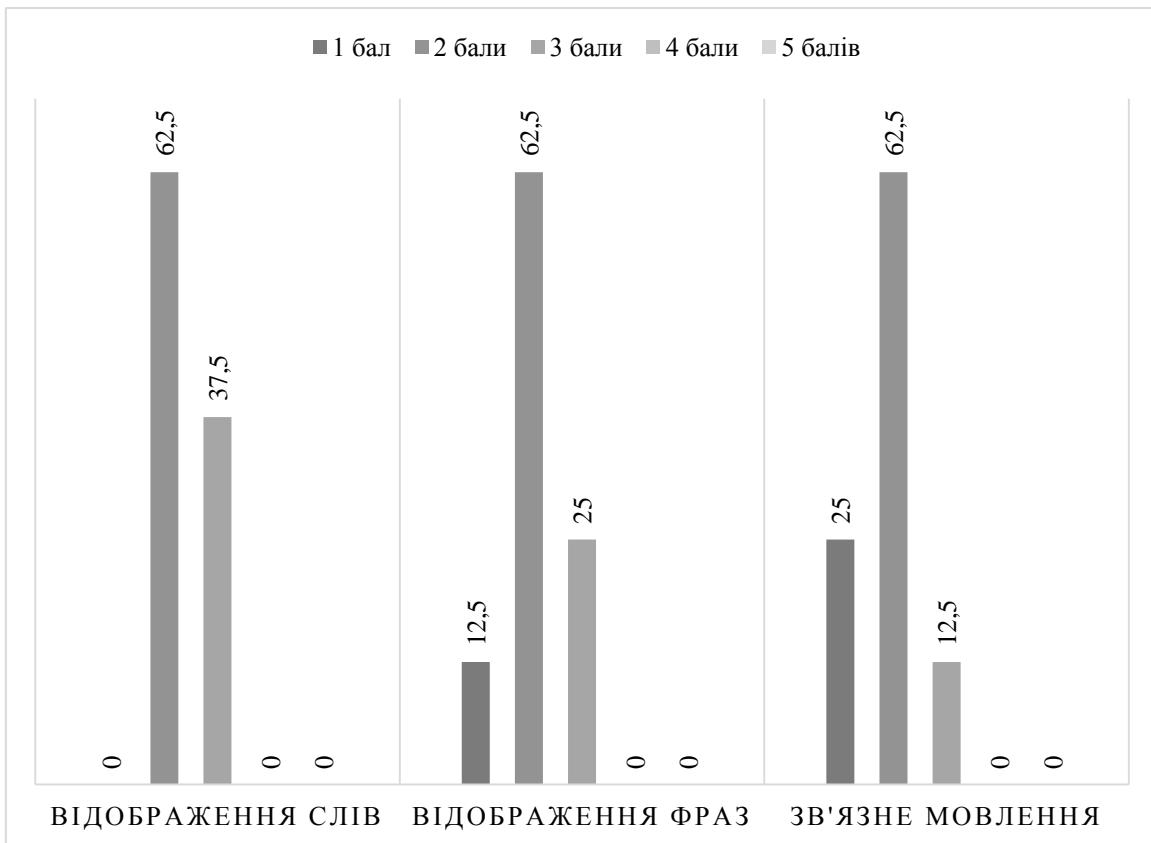


Рис. 2.2. Обстеження складової структура мови та зв'язне мовлення (констатуючий експеримент)

Аналіз завдань «Відтворення слів» і «Відтворення фраз» показав, що більшість дітей є труднощі з відтворенням фраз зі словами складної складової структури. Навіть відтворення окремих слів складної конструкції деяким дітям виявилось недоступним. Не всім дітям допомагало повторне промовляння слів із перебільшеною артикуляцією в уповільненому темпі, що дозволяє частково виключити акустичну причину цієї проблеми.

Аналіз завдання на визначення рівня розвитку зв'язного мовлення показав, що багато дітей, які взяли участь в експерименті відчують труднощі у встановленні послідовності зображень, практично всі діти із загальним недорозвиненням мови змогли встановити логічний взаємозв'язок між картинками за допомогою навідних питань, але розповідь по картинці обмежилася називанням основного сюжету зображення. Менше 50% обстежуваних дітей із загальним недорозвиненням мови змогли скласти

зв'язне висловлювання, проте складена ними розповідь не відрізнялася барвистістю і образністю, а була сухою констатацією фактів. Розповідь деяких дітей являла собою розрізнену назву предметів зображених на картинках, не пов'язуючи їх у єдиний сюжет, який би відображав тимчасові та причинно-наслідкові зв'язки між подіями, у висловлюванні відсутні смислові ланки, спотворений сенс.

Аналіз результатів першого блоку констатуючого експерименту спрямований на вивчення особливостей мовного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мови до початку формуючого експерименту показав, що у дітей найбільше утруднення викликало конструювання речень, узгодження іменників і прикметників, адекватне використання прийменників, граматичних речень, виявлено труднощі словотвору, відтворення складової структури складних слів і фраз. Жодна дитина, не змігла впоратися з усіма запропонованими завданнями. Не було й таких дітей, які не виконали бодай одного завдання, хоч би на низькому рівні. Жоден із дітей не виконав хоча б одне завдання вище, ніж на 3 бали.

Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих щодо просторового сприйняття дітей проводився із застосуванням бально-рівневої шкали, результати представлені у відсотковому співвідношенні.

Результати діагностичних методик вивчення орієнтування дітей у «Схемі свого тіла» показали, що з більшості дошкільнят обох груп особливих труднощів під час виконання не виникало. Діти досить легко впоралися із завданням на орієнтування на власному обличчі із заплющеними очима. 93% дітей виконали його на найвищому рівні. Проблеми і під час завдань на перебування заданих частин власного тіла пов'язані, зазвичай, з нестачею словникового запасу. Дітям важко назвати, що знаходиться нижче «зап'ястя», вище ступні, але при демонстрації місце знаходження заданої частини тіла завдання успішно виконували. Високий рівень виконання цього завдання було виведено у 87% дітей. У таблиці 2.3 та рис. 2.3 представлені дані вивчення орієнтування дітей у «Схемі свого тіла»

Орієнтування дітей у «Схемі свого тіла»

Рівень	Лице		Тіло		Проба Хеда (здатність дитини орієнтуватися у просторі щодо власного тіла)	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
Низький	-	-	-	-	-	-
Нижче середнього	-	-	-	-	2	25
Середній	2	25	3	37,5	3	37,5
Високий	6	75	5	62,5	3	37,5

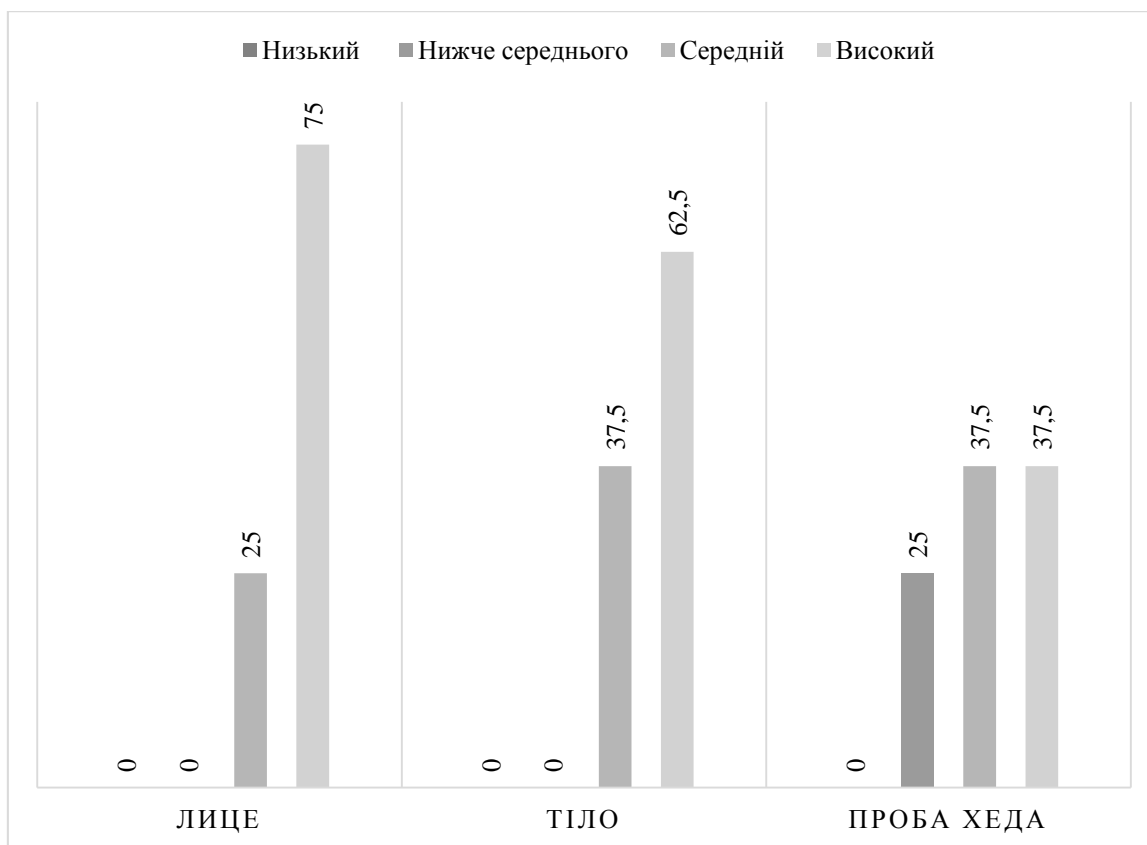


Рис. 2.3. Орієнтування дітей у «Схемі свого тіла»
(констатуючий експеримент)

При аналізі результатів обстеження просторових уявлень про розташування предметів щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного. Було виявлено, що показники виконання даних завдань.

Діагностичне завдання «Робот» показало, що діти мали труднощі у пошуку вертикального напрямку руху «під», «над». Для деяких дітей орієнтування в цих напрямках виявилось більш зрозумілим у формі «вгорі», «внизу». Діти змогли визначити напрямок «перед», «за», «збоку», але при цьому дітям важко було орієнтуватись у напрямках «ліворуч», «праворуч». Це завдання дозволило виявити, що у дітей сформовано уявлення про простір щодо власного тіла. Лише одна дитина у контрольній групі продемонструвала рівень нижчий за середній.

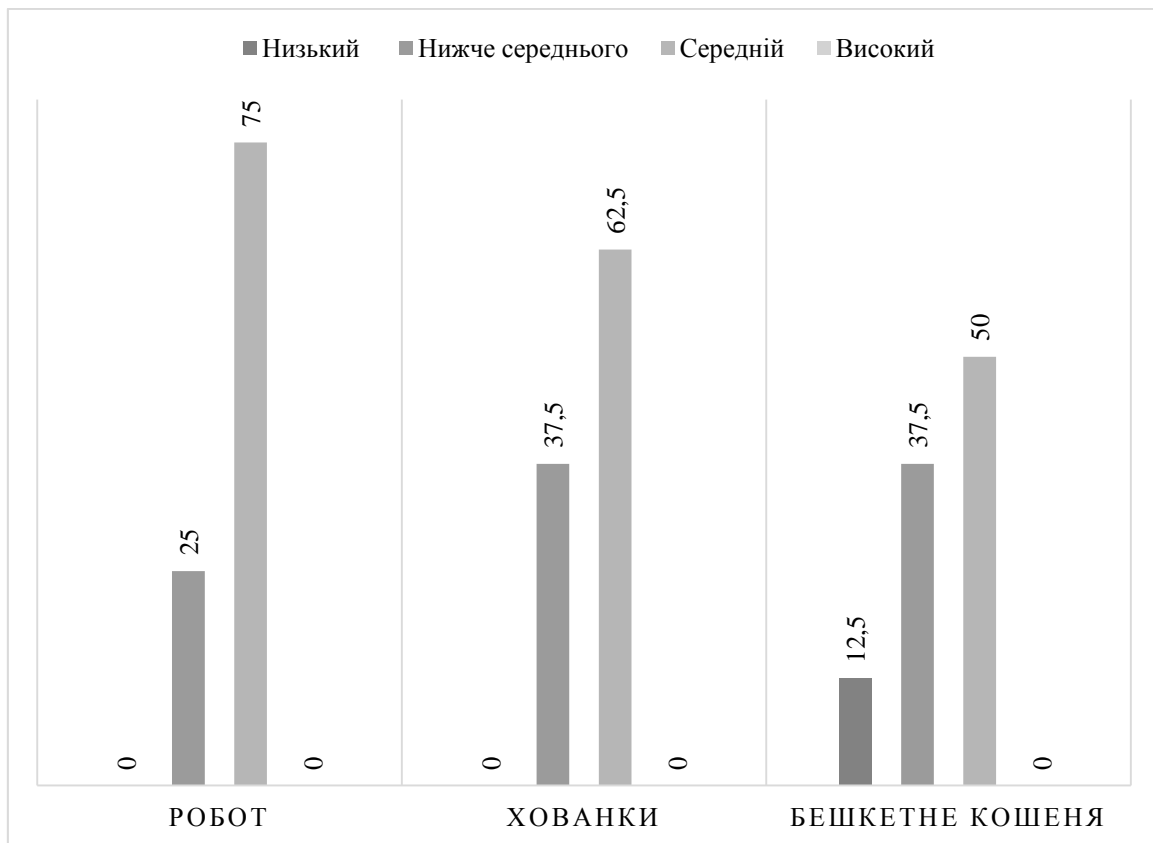
Аналіз завдань на розвиток просторових уявлень про розташування предметів щодо один одного показав, що діти успішніші при виконанні завдань на невербальному рівні в завданні «Хованки» лише 7% дітей контрольної групи та 20% дітей експериментальної групи виконали дане завдання на рівні «нижче за середнє» .

Завдання «Бешкетне кошеня» виявилось для дітей набагато складнішим. Ті просторові поняття, які діти правильно сприймали та передавали на невербальному рівні, виявилися недоступними для виконання на вербальному рівні. Труднощі в основному були пов'язані з вербалізацією конструкцій з прийменниками "через" "перед", "з-під", "від", "до", "між". Крім того, діти часто пропускали прийменники «з», «в», рідко використовували прийменники "біля", "під", "над", "за", взаємозамінювали прийменники "з" і "в", "на" і "в", "перед" і "на", "під" і "в" » та ін заміни.

Дані вивчення просторових уявлень про розташування предметів щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного представлені в таблиці 2.4. та рис.2.4.

**Обстеження просторових уявлень про розташування предметів
щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного
(констатуючий експеримент)**

Рівень	Робот		Хованки		Бешкетне кошеня	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
Низький	-	-	-	-	12,5	1
Нижче середнього	2	25	3	37,5	37,5	3
Середній	6	75	5	62,5	50	4
Високий	-	-	-	-	-	-



*Рис. 2.4. Обстеження просторових уявлень про розташування предметів
щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного
(констатуючий експеримент)*

Аналіз завдань на сформованість здатності орієнтуватися у площині листа та конструктивного праксису представлено у таблиці та рисунку 2.5.

Таблиця 2.5

Обстеження орієнтування у площині листа та конструктивного праксису (констатуючий експеримент)

Рівень	Орієнтування на листку		Конструктивний праксис					
	Прикрась коврик		Кубики Кооса		Закрась фігури		Закінчи малюнок	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
Низький	0	0	1	12,5	1	12,5	3	37,5
Нижче середнього	2	25	4	50	5	62,5	5	62,5
Середній	6	75	3	37,5	2	25	0	0
Високий	0	0	0	0	0	0	0	0

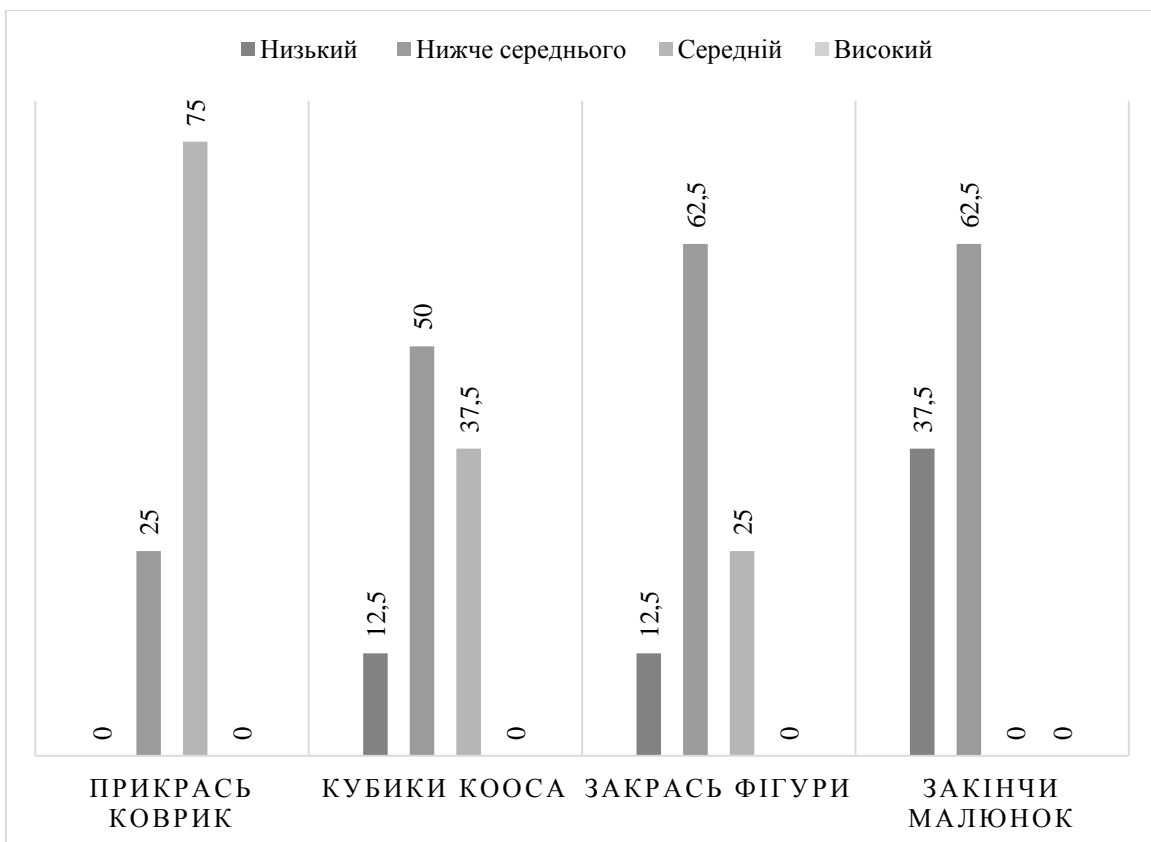


Рис. 2.5. Обстеження орієнтування у площині листа та конструктивного праксису (констатуючий експеримент)

Завдання «Прикрась килимок» на орієнтування у просторі аркуша більшість дітей виконано на середньому рівні. За виконання завдань діти відчували труднощі у разі, якщо потрібно було орієнтуватися відразу у двох напрямках, одне з яких включало вибір правої чи лівої боку листа. Також помилки були відзначені при визначенні центру аркуша, діти зрушували фігуру ближче до верхнього або в нижньому краї, або мали у своєму розпорядженні випадково. Багатьом дітям була потрібна спрямовуюча допомога з боку дорослого.

За виконання тестової методики «Кубики Кооса» було вивалено, складнощі з аналізом просторового розташування частин пропонованої фігури. Дітям було складно вичленувати складові зображення і правильно розгорнути грань кубика для створення зображення, це, перш за все, стосувалося фігур, що включають фрагменти з діагональним поділом забарвлення грані. При цьому більше половини дітей, змогли виконати більшу частину завдань за спрямовуючою допомогою дорослого, деяким дітям знадобилося поділ зображення на ділянки, що відповідають кількості кубиків, необхідних для складання зображення.

Завдання «Зафарбуй фігури» і «Закінчи візерунок» виявилися для дітей складнішими, оскільки вимагали включення здатності оперувати у розумовому плані. Виконуючи це завдання, діти прагнули повернути малюнок або переміститися так, щоб співвіднести фігури у просторі. Діти, які показали низький рівень виконання завдання «Зафарбуй фігури», змогли правильно співвіднести лише ті, хто перебуває у безпосередній близькості з вже зафарбованою фігурою, у міру віддалення від маркованої фігури кількість помилок зростала.

Завдання «Закінчи візерунок» було спрямовано вивчення орієнтування на аркуші паперу, перевернутому на 180°. Результати виконання даного завдання показали, що всі випробувані не змогли виконати всі завдання навіть за допомогою дорослого, найчастіше діти просто копіювали зображення не роблячи перенесення на 180 градусів, але і в цьому випадку

припускалися помилок при розташуванні деталей фігури. При копіюванні фігур багато дітей не враховували взаємне розташування фігур на зразку і змогли правильно виконати перенесення лише за активної допомоги дорослого.

За результатами контрольного експерименту було виявлено, що особливостями просторового сприйняття дітей із загальним недорозвиненням мови, що беруть участь в експерименті, є порушення у розумінні і словесному позначенні просторових відносин. У дошкільнят, які брали участь в експерименті, виявлено недосконалість базових рівнів просторових уявлень, а саме сприйняття простору, що існує в межах їхнього власного тіла та взаємодії із зовнішнім простором «від тіла». Багато дітей відчують труднощі у розумінні конструкцій, що позначають просторове розташування предметів, набагато складніше їм ці відносини відобразити у своїй мові. Складності викликає сприйняття верхньо-нижнього, право-лівого розташування об'єкта та його деталей у просторі. Все це не створює міцного фундаменту для повноцінного формування вищого рівня просторових уявлень, а саме, вербального позначення простору та здатності вільного оперування даними категоріями в мовленні.

Усе сказане вище визначає необхідність організації поглибленої цілеспрямованої роботи спрямованої на розвиток просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови.

2.3. Формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови

Виходячи з цілей та завдань дослідницької роботи, нами була організована діяльність з розробки та реалізації завдань з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови. У зв'язку з цим було визначено учасників цієї програми, умови та засоби її реалізації.

Метою було створення оптимальних умов подолання мовних порушень в дітей із загальним недорозвиненням мови через реалізацію комплексу ігрових технологій вкладених у формування просторових уявлень.

Для реалізації поставленої мети з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови було визначено такі завдання:

1. Формування просторових уявлень.
2. Розширення уявлень дитини про власне тіло, здатності сприймати та вербально передавати тілесні відчуття.
3. Розвиток орієнтування у навколишньому просторі щодо власного тіла.
4. Розвиток орієнтування в міжпредметному просторі, здатність сприймати простір щодо заданої точки відліку.
5. Розвиток здатності до вербалізації просторових уявлень.
6. Формування навички орієнтування на аркуші паперу та кодування просторових відносин.
7. Розвиток конструктивного праксису.
8. Розвиток розуміння просторово-часових та причинно-наслідкових відносин.

Так як розвиток просторових уявлень не може бути реалізований тільки в рамках роботи вчителя-дефектолога, при розробці завдань формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови, було враховано необхідність комплексного підходу до організації корекційно-педагогічної роботи передбачає педагогічний підхід до організації діяльності з дітьми. Учасниками реалізації стали вчитель-логопед, вихователі, педагог з фізичної культури, музичний керівник, кожен із яких реалізовував певне коло завдань певних програмою:

Вчитель-логопед:

- діагностика рівня розвитку просторових уявлень у дітей;
- діагностика рівня розвитку мови;
- проведення індивідуальних та групових корекційних занять;
- проведення консультацій педагогів та батьків з питань мовного розвитку, в тому числі і просторової лексики;
- розробка завдань з формування просторових уявлень;
- координування роботи спеціалістів із дітьми щодо реалізації завдань;
- організація групових корекційних занять з формування просторових уявлень з дітьми;
- організація роботи щодо підвищення рівня психологічної компетентності педагогів, що реалізують завдання;
- консультації батьків дітей щодо організації допомоги дитині та створення оптимальних умов для розвитку.

Вихователі:

- введення в план роботи рекомендацій вчителя-логопеда з дітьми;
- проведення в рамках організації режимних моментів самомасажу, ігрового комунікативного масажу, рухливих та дидактичних ігор, розучування віршів;
- організація рухливих ігор на прогулянці;
- організація допомоги при проведенні занять з формування просторових уявлень з педагогом-дефектологом, та занять з вихователем з фізичної культури;
- проведення занять із формування елементарних математичних уявлень та образотворчої діяльності з урахуванням рекомендацій вчителя-дефектолога щодо формування просторових уявлень.

Вихователь з фізичної культури:

- організація фізкультурних занять та ранкової гімнастики з елементами нейропсихологічної гімнастики, з урахуванням необхідності розширення досвіду переміщення у просторі.

- розучування рухливих ігор на орієнтування у просторі;

Музикальний керівник:

- включення до музичних занять ігор та вправ на розвиток просторових уявлень;

- розучування з дітьми музичних ігор із просторовим змістом;

- організація танцювальних вправ відповідно до відпрацьованих просторових характеристик.

Батьки дітей:

- здійснення необхідної допомоги дитині за рекомендаціями фахівців.

Завдання реалізовувалася з урахуванням наступних принципів:

1. Опора на діагностику.

2. Індивідуально диференційований характер організації корекційно-педагогічної роботи;

3. Необхідність спеціально створеного середовища, що задає оптимальні умови.

4. Діяльна природа процесу, облік вікових можливостей та провідної діяльності дітей;

5. Безперервність реалізації, обмежена певними часовими рамками.

6. Педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу, включаючи дитину, батьків та спеціалістів. Розробка та реалізація завдань здійснювалася поетапно і включала попередній, основний та заключний етапи.

Попередній етап роботи в рамках цієї програми, який загалом становив близько трьох тижнів, включав організацію діагностичного дослідження. Результати, отримані під час констатуючої діагностики, дозволили визначити індивідуально-диференційований підхід кожній дитині та напрямки роботи з дітьми, які були реалізовані в рамках основної частини

протягом 6 місяців. Заключний етап реалізації вимагав 3 тижні. На даному етапі було організовано підсумкову діагностику та проведено аналіз отриманих результатів.

Спираючись на те, що в основі просторового сприйняття та аналізу просторових відносин лежить елементарна форма діяльності зорового та рухового аналізаторів в основу програми були покладені практичні методи: рухові та тілесні форми освоєння простору, наочно-схематичні методи, що дозволяють наочно пояснити абстрактні просторові поняття.

Основною формою роботи, в рамках якої реалізуються завдання, є ігрова діяльність, що включає різні види ігор: рухливі ігри, сюжетно-рольові, дидактичні ігри.

Основний етап включав 5 блоків, кожен з яких мав на увазі вирішення певної мети та завдань:

1. Розвиток уявлень дитини про власне тіло, здатність сприймати та вербально передавати тілесні відчуття.

2. Уявлення про міжпредметний простір. Мета: Розвиток уявлень про розташування предметів щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного.

3. Орієнтування на аркуші паперу. Кодування інформації про простір. Мета: вчити орієнтуватися на аркуші паперу, кодувати інформацію про простір за допомогою схем та карт.

4. Формування просторово-часових уявлень. Мета: створити умови для формування просторово-часових уявлень.

Для оптимізації використання та забезпечення розумного балансу між різними напрямками діяльності протягом тижня була розроблена циклограма роботи з формування просторових уявлень.

Завдання, передбачені в кожному з блоків, вирішувалися паралельно і взаємопов'язано з урахуванням етапності освоєння простору дитиною в онтогенезі, потенційних можливостей кожної дитини, з урахуванням «зони найближчого розвитку».

Програма вчителя-логопеда реалізовувалась у рамках спеціально організованих занять. Даний корекційний блок з розвитку просторових уявлень є авторською моделлю корекційно-розвивальної роботи, що включає авторські ігри та завдання з розвитку просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Заняття проводилися тричі на тиждень. Протягом тижня опрацьовувалася одна тема, далі матеріал закріплювався у спільній діяльності з вихователем та самостійної діяльності дітей.

В основу організації діяльності лягла робота щодо створення умов для освоєння дітьми просторових відносин за трьома напрямками:

1. Знайомство просторовими відносинами, вираженими прийменниками (знайомство з прийменниками, розподілених на тематичні групи) (10 тижнів):

Тиждень № 1: , з;

Тиждень № 2: на, з (з);

Тиждень № 3: над, під, між;

Тиждень № 4: із, за;

Тиждень № 5: з, під;

Тиждень № 6: з-під; через;

Тиждень № 7: від, до, до;

Тиждень № 8: перед, за;

Тиждень № 9: навколо, біля, біля;

Тиждень № 10: - через, крізь,.

2. Закріплення знань про просторові відносини, вміння застосовувати отримані знання у практичній та мовній діяльності (6 тижнів).

3. Формування вміння кодувати інформацію про простір, орієнтуватися за планом та картою (6 тижнів).

Окремо виділеного блоку на формування уявлень про простір тіла передбачено був, оскільки результати діагностики з цього блоку показали порівняно вищі результати, ніж у інших блоків просторового сприйняття. У

цьому було вирішено завдання інтегрувати у заняття з розвитку поглядів на просторовому взаємодії предметів.

Організовані заняття мали таку структуру:

1. Вступна частина – 3-5 хв.
2. Основна частина (з включенням динамічної паузи 5 хв) – 13-15 хв.
3. Гра – 10 хв.
4. Заключна частина (рефлексія) – 2 хв.

Вступна частина заняття включала привітання, ігри на увагу, які передбачали просторове орієнтування, наприклад: «Роби як я», «Зроби те, що скажу, а не те, що покажу», «Зроби навпаки».

Крім того, в рамках вступної частини дітям пропонувалася сюрпризна ігрова ситуація, яка вводила дітей у тему заняття, наприклад при знайомстві з прийменниками «на» дітям демонструвалося як ведмежа катається з гірки та співає пісеньку «Їду на гірку».

В основній частині діти разом з героєм програвали рухові ситуації по просторових напрямках, що вивчаються, задіявши моторику (у тому числі і артикуляційну). Знайомилися з графічним позначенням, що вивчаються, виконували завдання на знаходження ілюстрацій, що відображають задані просторові напрямки, виконували завдання на аркуші паперу на самостійне відтворення графічних схем, як у завданнях «Послухай і покажи», «Послухай і намалюй», де дітям пропонувалося або вибрати відповідно до текстів, або зобразити її, при ускладненні завдання самостійно підібрати та назвати пропущений привід виходячи з контексту.

Динамічна пауза також включала завдання на орієнтування у просторі, використовувалися ігри формування уявлень про простір тіла, навколишнього простору і тактильні гри.

Гра завершала кожне заняття передбачала організацію цікавих настільних ігор в розвитку просторових уявлень. Незвичайні, цікаві ігри та головоломки стимулюють пізнавальний інтерес, і дозволяють непомітно для дитини освоювати просторові відносини.

Індивідуальні ігри головоломки також були представлені в рамках даного заняття, але сам процес гри не організовувався, ці ігри виносилися за рамки заняття в спільну та самостійну ігрову діяльність.

Важливим прийомом формування розуміння досить складних для дітей просторових напрямів «ліво», «право» стало маркування лівої руки з допомогою яскравого браслета. Цей браслет був обов'язковим атрибутом на заняттях з розвитку просторових уявлень, фізкультурних та музичних занять під час ранкової гімнастики. Його використання дозволило досить швидко закріпити дані просторові поняття і дати уявлення про взаєморозташування об'єктів навпроти один одного.

Після освоєння прийменників в ізольованих тематичних групах була організована діяльність дітей, що дозволяє диференціювати та закріпити всі просторові характеристики та ввести просторові поняття в активну мову. Основна частина заняття на даному етапі проводилася з використанням ігрового набору для конструювання та програмування «Мишачий код. Делюкс». Гра з мишкою-роботом дозволила дати дітям зворотний зв'язок сприйняття простору іншим об'єктом, траєкторію руху якого потрібно вибудовувати поетапно, з особливостей закладеного при побудові лабіринту маршруту. Роботи з ігровим посібником активно впливала на розвиток просторового мислення, здатності цілісно сприймати об'єкт, розглядати простір з різних точок зору, розуміти просторові взаємозв'язки об'єктів, відтворювати їх в розумі, вільно позначати в мові просторові напрямки та їх послідовності, будувати мовну інструкцію. т. д. З урахуванням особливостей мовного розвитку дітей, посібник було доповнено картками, із зображенням різних предметів, дій відповідно до лексичних тем, що вивчаються. Картки кріпилися як на плоских, так і на вертикальних поверхнях, з метою ускладнення мовної задачі при описі дитиною запланованого маршруту проходження мишки.

Взаємодія фахівців закладу дошкільної освіти, дітей та батьків, сприяло більш якісній та ефективній реалізації завдань з формування

просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

2.4. Аналіз результатів експериментального дослідження

Після проведення формуючого експерименту був організований контрольний експеримент з використанням тих самих методик, що і на контрольному етапі експерименту.

У контрольному експерименті брали участь самі діти, як і на констатующем етапі експерименту. Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих щодо просторового сприйняття дітей на контрольному етапі експерименту в обох групах проводився із застосуванням рівневої шкали, результати представлені у відсотковому співвідношенні.

З метою виявлення зв'язку між рівнем сформованості просторового сприйняття та рівнем мовного розвитку у дітей нами були проаналізовані дані про рівень розвитку граматичного ладу мовлення, складової структури та зв'язного мовлення після проведення формуючого експерименту.

Аналіз особливостей граматичного ладу мови показав, що в рівні його розвитку, що у дітей, що беруть участь в експерименті, відзначено позитивну динаміку. Найбільш успішно діти виконали завдання перевірки засвоєння прийменниково-відмінкових форм іменників, утворення приставкових форм дієслів та мовну компетентність.

У таблиці 2.6 представлені порівняльні зведені дані аналізу результатів, отриманих під час обстеження граматичного будови мови

**Обстеження граматичної будови мови
(контрольне дослідження)**

Рівень	Мовні компетенції		Здатність конструювати пропозиції		Множина		Відмінки		Прийменники, іменники		Порівняльний ступінь прикметники		Словотвір	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
1 бал	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 бала	2	25	2	25	2	25	0	0	2	25	2	25	2	25
3 бала	3	37,5	3	37,5	4	50	1	12,5	3	37,5	3	37,5	3	37,5
4 бала	3	37,5	3	37,5	2	25	4	50	3	37,5	3	37,5	3	37,5
5 балів	0	0	0	0	0	0	3	37,5	0	0	0	0	0	0

На рис. 2.6. представлені зведені результати виконання завдань на обстеження граматичної будови мови констатувальному експерименті та контрольному дослідженні в %.

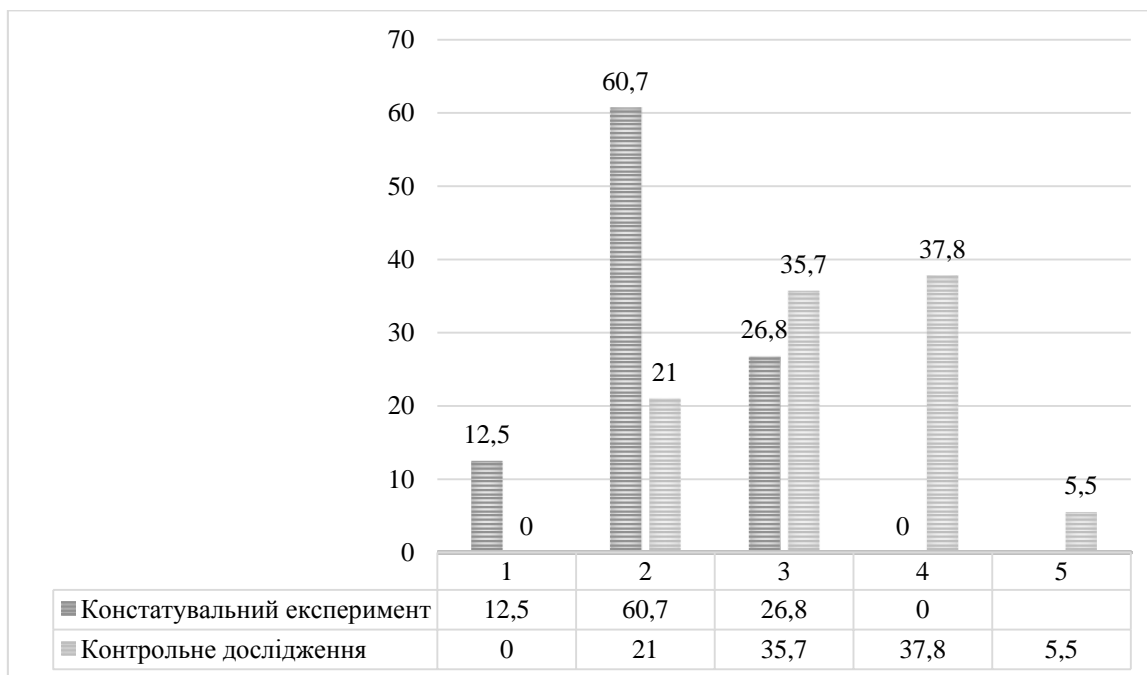


Рис. 2.6. Порівняльні результати обстеження граматичної будови мови

У таблиці 2.7 представлені порівняльні зведені дані аналізу результатів, отриманих при обстеженні обстеження складової структури слова та зв'язного мовлення. Результати також представлені у відсотковому співвідношенні.

Таблиця 2.7.

**Обстеження складової структура мови та зв'язне мовлення
(контрольне дослідження)**

Рівень	Складова структура мови				Зв'язне мовлення	
	Відображення слів		Відображення фраз			
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
1 бал	0	0	0	0	0	0
2 бала	1	12,5	1	12,5	1	12,5
3 бала	4	50	4	50	3	37,5
4 бала	3	37,5	3	37,5	4	50
5 балів	0	0	0	0	0	0

Аналіз завдань «Відтворення слів» і відтворення фраз» на контрольному етапі експерименту показав, що у дітей помітно покращилися показники розвитку складової структури слів, дітям у цій групі помітно легше давалося відтворення порядку слів у реченні, помітно менше стало перестановок складів при відтворення слів.

На рис. 2.7 представлені зведені результати виконання завдань на обстеження на етапі констатувального експерименту та контрольного дослідження за результатами обстеження складової структури та зв'язного мовлення.

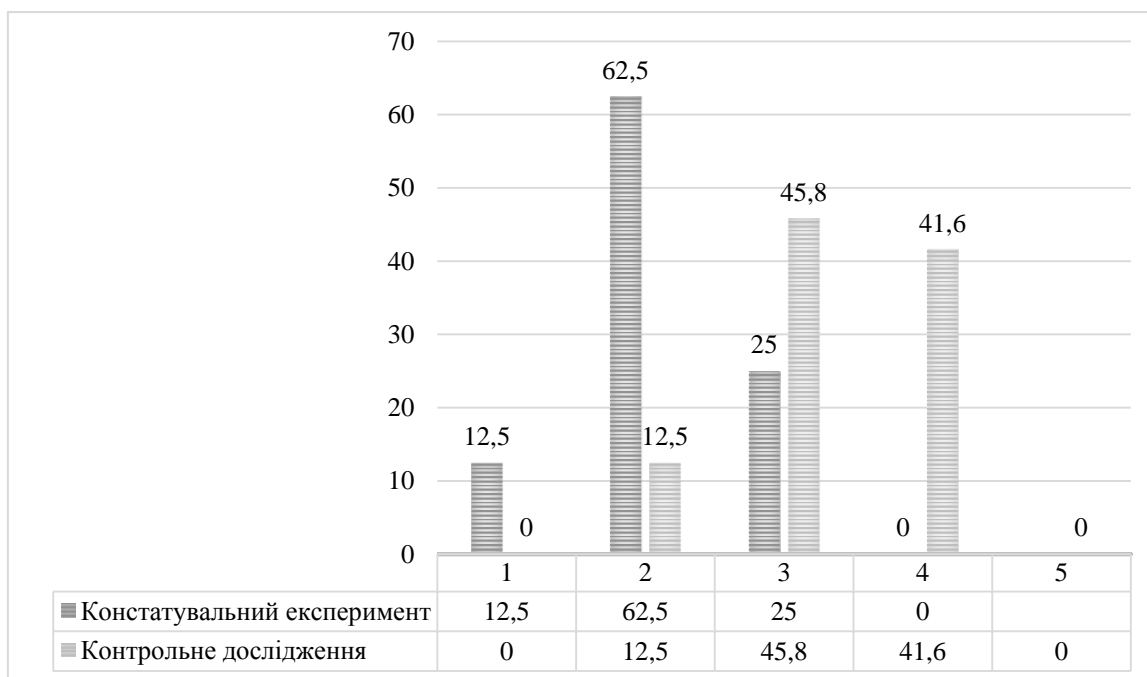


Рис. 2.7. Порівняльні результати обстеження складової структури мови та зв'язного мовлення

У таблиці 2.8. представлені дані вивчення особливостей сформованості орієнтування дітей у «Схемі свого тіла» на контрольному етапі експерименту.

Таблиця 2.8.

**Орієнтування дітей у «Схемі свого тіла»
(контрольне дослідження)**

Рівень	Лице		Тіло		Проба Хеда (здатність дитини орієнтуватися у просторі щодо власного тіла)	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
Низький	0	0	0	0	0	0
Нижче середнього	0	0	0	0	0	0
Середній	0	0	0	0	2	25
Високий	8	100	8	100	6	75

Результати діагностичних методик вивчення орієнтування дітей у «схемі свого тіла» показали, що з більшості дошкільнят особливих труднощів під час виконання не виникало. Діти досить легко впоралися із завданням на орієнтування на власному обличчі із заплющеними очима. 100% дітей у обох групах виконали його високому рівні. Проблеми і під час завдань на перебування заданих частин власного тіла були пов'язані з нестачею словникового запасу. Пробу Хеда на високому рівні виконала 75% дітей.

Порівняльні результати на констатувальному експерименті та контрольному дослідженні з орієнтування дітей у «Схемі свого тіла» представлено в % на рис. 2.8

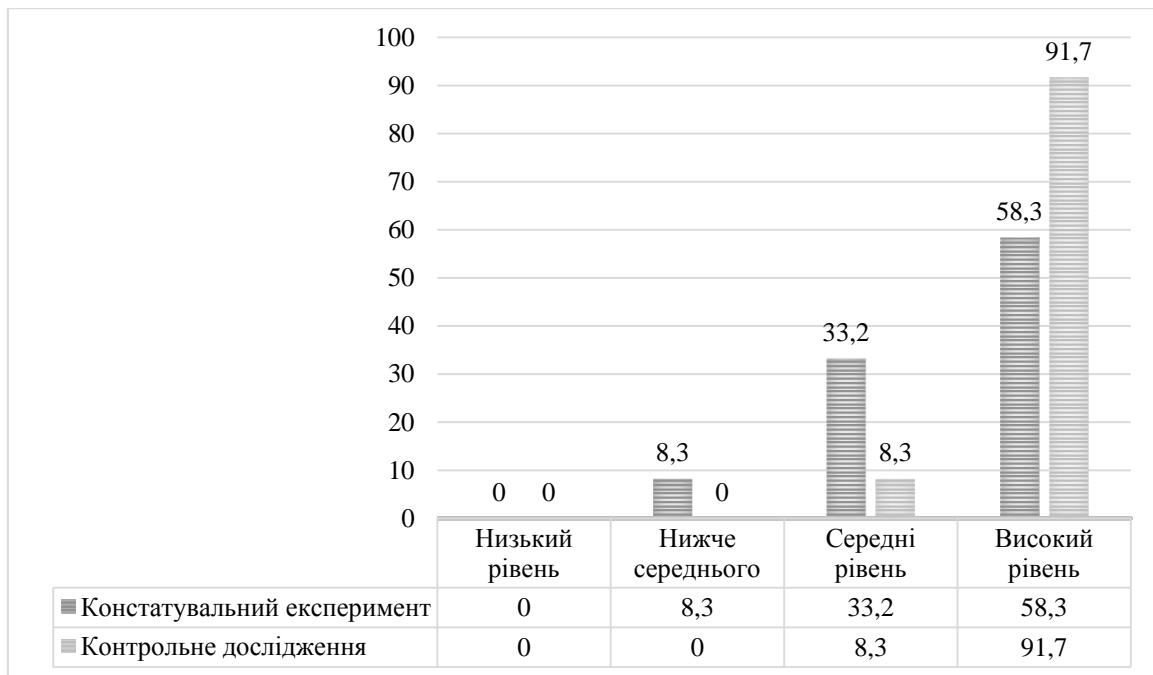


Рис. 2.8. Порівняльні результати дослідження орієнтування дітей у «Схемі свого тіла»

Дані вивчення сформованості у дітей просторових уявлень про розташування предметів щодо власного тіла та розташування предметів

щодо один одного на контрольному етапі експерименту представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

**Обстеження просторових уявлень про розташування предметів
щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного
(контрольне дослідження)**

Рівень	Робот		Хованки		Бешкетне кошеня	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
Низький	0	0	0	0	0	0
Нижче середнього	0	0	0	0	0	0
Середній	0	0	3	37,5	2	25
Високий	8	100	5	62,5	6	75

Результати обстеження показали, що діти легко орієнтуються у різних напрямках у просторі щодо власного тіла, і навіть розуміють особливості просторового становища предметів щодо одне одного, здатні вербально позначити просторове становище предметів.

На рис. 2.9 представлені зведені результати виконання завдань на обстеження просторових уявлень про розташування предметів щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного на етапах констатувального експерименту та контрольного дослідження.

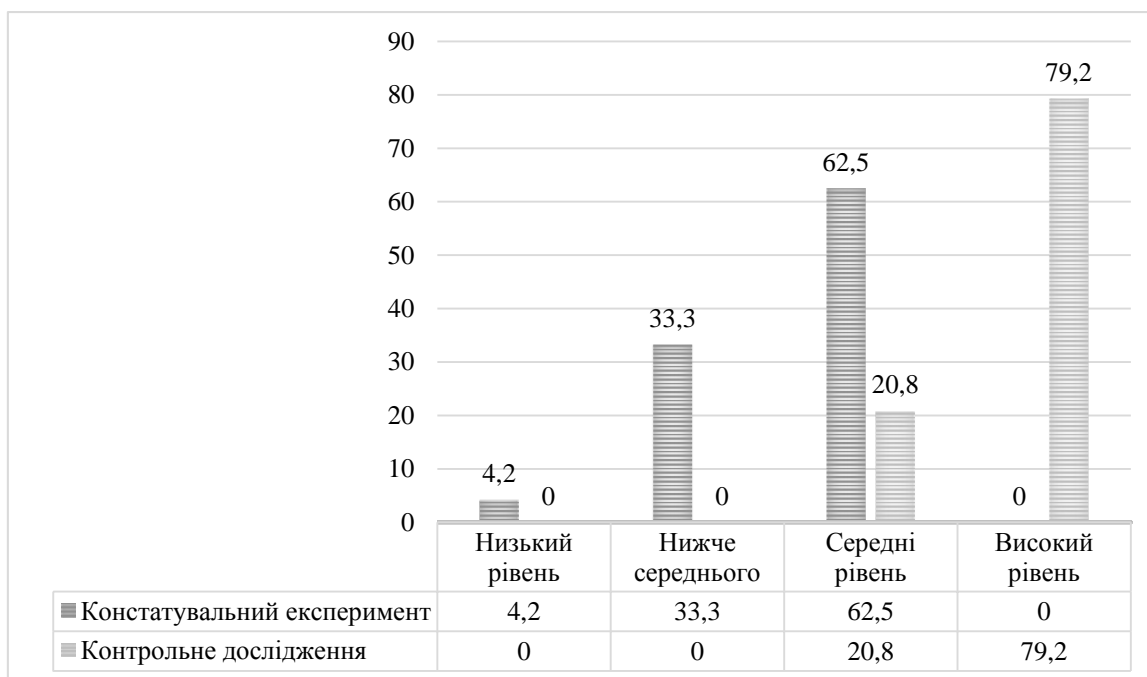


Рис. 2.9. Порівняльні результати обстеження просторових уявлень про розташування предметів щодо власного тіла та розташування предметів щодо один одного

Обстеження орієнтування у площині листа та конструктивного праксису на етапі контрольного дослідження представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.10

Обстеження орієнтування у площині листа та конструктивного праксису (контрольне дослідження)

Рівень	Орієнтування на листку		Конструктивний праксис					
	Прикрась коврик		Кубики Кооса		Закрась фігури		Закінчи малюнок	
	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
Низький	0	0	0	0	0	0	0	0
Нижче середнього	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній	0	0	0	0	0	0	2	25
Високий	8	100	8	100	8	100	6	75

На рис. 2.10 представлені зведені результати виконання завдань на орієнтування в площині листа та конструктивний праксис на етапі констатуючого експерименту та контрольного дослідження.

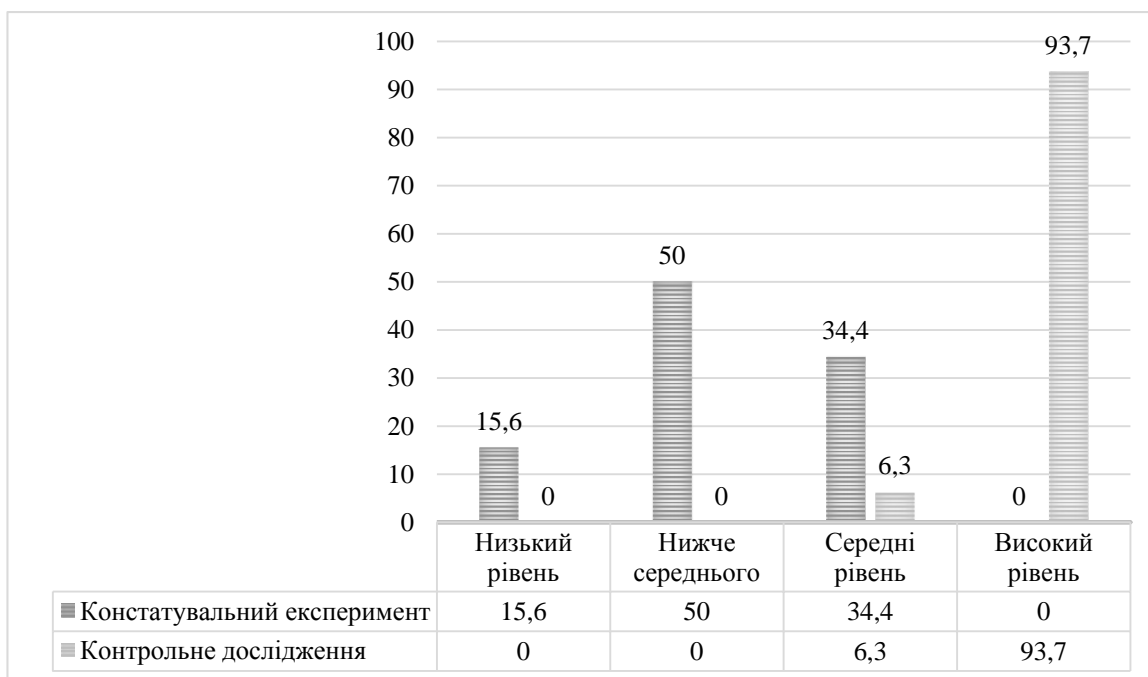


Рис. 2.10. Порівняльні результати Обстеження орієнтування у площині листа та конструктивного праксису

Аналіз завдання на визначення рівня розвитку зв'язного мовлення на контрольному етапі експерименту показує, що діти не відчують труднощів у встановленні послідовності зображень. Розповіді дітей були більш розгорнуті, ніж на етапі, що констатувального експерименту, що на нашу думку пов'язано з реалізацією завдань при роботі з дітьми.

Аналіз результатів даного блоку діагностичних методик дозволило виявити динаміку у зміні мовних умінь в дітей на контрольному етапі експерименту, та показав, що у дітей виявлено статистично значимі відмінності мовному розвитку. Діти показали вищі результатами під час завдань на конструювання речень, адекватне використання прийменників, розгорнутих речень, словотворення, відтворення складової структури складних слів і фраз, складання оповідання по серії картинок. Отримані дані свідчать, що запропоновані завдання з формування просторових уявлень в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови за умови співпраці всіх учасників освітнього процесу закладу дошкільної освіти

ефективно впливає в розвитку здатності дітей орієнтуватися у просторі, а й сприяє розвитку мовлення загалом.

Висновок до другого розділу

Корекційна допомога дітям із загальним недорозвиненням мови вимагає комплексного підходу та взаємодії всіх учасників освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Включення в роботу з надання корекційно-педагогічної допомоги дітям з мовними порушеннями завдання для формування просторових уявлень дозволяє оптимізувати цей процес.

В основі розробки завдання з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови повинні лежати дані комплексної діагностики просторового сприйняття та оцінки потенційних можливостей дитини з урахуванням «зони найближчого розвитку».

Оцінка ефективності завдань, що реалізується, здійснюється за допомогою методик, спрямованих на виявлення впливу психолого-педагогічного супроводу на освітній процес в цілому. Вибрані діагностичні методики дозволяють отримати необхідні дані про рівень просторового сприйняття та мовного розвитку дітей.

Позитивна динаміка у зміні на контрольному етапі експерименту у дітей з розвитку просторових уявлень в цілому, а також мовних умінь, таких як здатність конструювати та відтворювати пропозиції, адекватно використовувати прийменники, утворювати граматично правильні розгорнуті речення, використовувати різні способи словотвору та словозміни, відтворювати та використовувати слова та фрази складної складової структури, а також високі показники у виконанні завдань на складання оповідання по серії картинок свідчить про те, що запропоновані завдання з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови ефективно впливає на розвиток здібностей дітей орієнтуватися у просторі, а й сприяє розвитку мовлення загалом.

ВИСНОВКИ

Орієнтування у просторі охоплює різні сторони взаємодії людини з реальністю та має велике значення для всіх сторін діяльності та гармонійного розвитку особистості. Відповідно до мети та завдань дослідження зроблені такі висновки:

1. Просторові уявлення – це базова матрична структура психіки. Опанування просторовими уявленнями є важливим фактором, що визначає можливості повноцінного формування пізнавальної та мовної діяльності. Ступінь включення до мовлення категорій простору відображає рівень мовного розвитку.

Становлення поглядів на просторі проходить складну онтогенетичну еволюцію від елементарних відчуттів до складних понять, де відбувається формування кожного наступного етапу який залежить від засвоєння попередніх. Досвід пізнання просторових відносин у предметному оточенні є необхідною передумовою для розвитку різноманітних видів діяльності видів та освоєння мови.

Формування просторових уявлень має займати важливе місце у системі логопедичної роботи з корекції порушень мовлення у дошкільнят, оскільки затримка у освоєнні простору та складнощі пов'язані з його сприйняттям є структурними компонентами комплексу мовних порушень в дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Організація формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови, вимагає створення умов для рухової активності та розуміння дитиною простору в процесі переміщення в ньому, і особливо в активній ігровій діяльності. Робота з формування просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови необхідно здійснювати комплексно, виходячи з особливостей розвитку орієнтування у просторі в онтогенезі, починаючи з роботи над рівнем, що передує несформованому.

2. Для проведення експерименту було виділено 2 блоки діагностичних методик. Перший блок був спрямований на виявлення особливостей мовного розвитку дітей. Діагностика мовного розвитку здійснювалася у межах попереднього логопедичного обстеження дітей на початку навчального року.

В рамках даного дослідження, спираючись на теоретичні дослідження особливостей мовного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мови, методики вивчали стан наступних компонентів мови: сформованість граматичної будови мови мови; сформованість словника та звукової культури мови; дослідження зв'язного мовлення.

Другий блок експерименту, включав методики що дозволяють визначити особливості розвитку просторових уявлень у дітей. Сконструйований діагностичний комплекс дозволив обстежити максимально повно розвиток просторових уявлень у дошкільнят. При підготовці діагностичного комплексу враховувалася необхідність обстеження всіх компонентів, що визначають структуру просторових уявлень, що включають орієнтування в: схему власного тіла; розташування предметів щодо власного тіла; розташування предметів щодо один одного; площині аркуша паперу. Крім того, було обстежено конструктивний праксис.

3. Під час формуючого експерименту ми впровадили систему заходів з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови. У зв'язку з цим було визначено учасників цієї програми, умови та засоби її реалізації.

Для реалізації поставленої мети з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови було визначено такі завдання: формування просторових уявлень; розширення уявлень дитини про власне тіло, здатності сприймати та вербально передавати тілесні відчуття; розвиток орієнтування у навколишньому просторі щодо власного тіла; розвиток орієнтування в міжпредметному просторі, здатність сприймати простір щодо заданої точки відліку; розвиток здатності до вербалізації просторових уявлень; формування навички

орієнтування на аркуші паперу та кодування просторових відносин; розвиток конструктивного праксису; розвиток розуміння просторово-часових та причинно-наслідкових відносин.

Так як розвиток просторових уявлень не може бути реалізований тільки в рамках роботи вчителя-логопеда, при розробці завдань формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови, було враховано необхідність комплексного підходу до організації корекційно-педагогічної роботи який передбачає педагогічний підхід до організації діяльності з дітьми. Учасниками реалізації стали вчитель-логопед, вихователі, педагог з фізичної культури, музичний керівник, кожен із яких реалізовував певне коло завдань певних програмою. Для кожного учасника була розписана система корекційних заходів.

Спираючись на те, що в основі просторового сприйняття та аналізу просторових відносин лежить елементарна форма діяльності зорового та рухового аналізаторів в основу програми були покладені практичні методи: рухові та тілесні форми освоєння простору, наочно-схематичні методи, що дозволяють наочно пояснити абстрактні просторові поняття.

4. Дослідження проведено на базі ДНЗ №28 комбінованого типу Чернівецької міської ради. У дослідженні взяли участь 8 дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Дослідження складалося із трьох етапів. Перший етап – констатуючий експеримент, було з метою виявлення рівня мовного розвитку та просторового сприйняття в дітей віком до початку формуючого експерименту. Другий етап – формуючий експеримент, був спрямований на підбірку вправ, заходів щодо розвитку просторових уявлень, організований з дітьми експериментальної групою. Третій етап – контрольний експеримент, був організований з метою виявлення ефективності реалізованої на етапі формуючого експерименту заходів з формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Проведене дослідження підтвердило ефективність розробленої та реалізованої у рамках дослідження програми формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови. Важливим аспектом формування просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мови має спеціально організована робота із закріплення в експресивному мовленні просторової термінології.

Таким чином, отримані результати дослідження особливостей організації формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови дозволяють вважати мета досягнута і завдання виконані. Проведене дослідження не розкриває всіх проблем організації формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богущ А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навч.- метод. посібник. К. : Видавничий дім «Слово», 2008. 256 с.
2. Вайдич Н.В. педагогічне спостереження. – [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v2/17.pdf>
3. Ваталінської О.Ю. Професійна компетентність вчителя-логопеда як умова здійснення логопедичної роботи. http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Pedagogica/2_150920.doc.htm
4. Вірченко С.В. Сучасна філософія освіти, інноваційні методи формування майбутнього фахівця // Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: Мат. Міжнародн. наук.- практ. конфер. Одеса, 2008. С. 11-13
5. Гайван Т.Я., Макарова С.М.. Логопедична робота з дітьми. Веста, 2008. 183 С.
6. Гармаш О. В. Дидактичні умови формування просторових уявлень в учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». К., 2011. 41 с.
7. Гармаш О.В., Конончук А. І. Формування просторових уявлень та просторової орієнтації у дітей з психічними та фізичними обмеженнями // Психолого-педагогічні науки : наук. зап. / Ніжин. держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин : НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2004. №1. С. 28-30.
8. Голота Н.М. Ознайомлення з простором та часом як передумова розвитку творчості в дошкільному дитинстві // Молодий вчений.2017. № 3.2. с. 93-97.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_3.
9. Голота Н.М. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини у школі. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/1280-3354-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1280-3354-1-SM%20(1).pdf)

10. Голота Н.М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 2 (46). с.219-227

11. Горопаха Н. Інтерактивні методи формування фахових компетентностей майбутніх вчителів-логопедів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2019, № 3 (87)
<https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2019/07/7.pdf>

12. Гураш Л. Раннє дитинство: специфіка, особливості // Дошкільне виховання. 2002. № 1. с. 24.

13. Дабіжа Н.В. Орієнтування в просторі : конспект заняття з ФЕМУ [Текст] // Дефектолог. 2010.№ 9. с.38-39

14. Декларація ООН про права розумово відсталих осіб
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119#Text

15. Декларація прав дитини.
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384#Text

16. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років / науковий керівник проекту: В.О. Огнев'юк, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України. Київ, 2016. 304 с.

17. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 52 с.

18. Жадленко І. Компетентісний підхід щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі. https://www.cuspu.edu.ua/en/71-2014/-4-5-6/1287-kompetentisnij_pidxid_schodo_profesijno%D0%87_pidgotovki_majbutnix_vchit_eliv-logopediv_u_vischij_shkoli

19. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).

Збірник наукових праць ; за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. III. - Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. с. 332-344.

20. Кисла О. Ф. Корекційна педагогіка : навчальний посібник для студентів. К. : Кондор, 2016. 320 с.

21. Конопляста С. Ю. Ринолалія від А до Я : монографія. Київ : Книга-плюс, 2015. 312 с.

22. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні (витяги) Кримінальний Кодекс України (вибрані статті) - ВВР, 2001, №25-26, с.131.

23. Крутій К. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=1>

24. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Навчальний посібник. Запоріжжя: ТОВ "ЛПІС" ЛТД, 2005. 208с. <https://www.twirpx.com/file/1027828/>

25. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості // Дошкільне виховання. 2006. №11. с. 3-6.

26. Лист МОН № 1/9-498 від 05.08.2019 "Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р." <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>

27. Лист МОН № 1/9-498 від 05.08.2019 "Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р." <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>

28. Лист МОН № 1/9-539 від 08.08.2013 "Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами" <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/dlya-fahivciv/metodiki-inkluzia>

29. Лист МОН № 1/9-539 від 08.08.2013 "Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами" <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/dlya-fahivciv/metodiki-inkluzia>

30. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 5-те. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с

31. Лозова В. І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

32. Лупінович С.М. Довідник вчителя-логопеда. Запоріжжя, 2007. 127 с. <https://www.twirpx.com/file/296723/>

33. Ляховець О. О., Опалінська Ю.П. Роль дидактичної гри в ознайомленні дітей дошкільного віку з предметами. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/1662-4619-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1662-4619-1-PB%20(1).pdf)

34. Мартинчук О.В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення <https://core.ac.uk/download/pdf/33689071.pdf>

35. Марченко І. С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота). Київ : Слово, 2016. 317 с.

36. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

37. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.

38. Новікова О. А. Психологічні особливості розвитку просторового мислення. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua/upload/007/21.pdf>

39. Обухівська А.Г. Соціальна роль логопеда в системі надання допомоги населенню // Педагогіка та методика спеціальні: Зб. наук. ст. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. Вип.1. С.56-59.

40. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018. 338 с.

41. Пахомова Н. Г. Актуальні проблеми спеціальної освіти : навч. посіб. Полтава : АСМІ, 2018. 329 с.

42. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Изд. 5-е. Ростов на Дону: Феникс, 2006. 445 с. <https://www.twirpx.com/file/129745/>

43. Посадова інструкція вчителя-логопеда
<https://www.pedrada.com.ua/article/12-posadov-obovyazki-ta-trivalst-robochogo-tijnya-vchitelya-logopeda>

44. Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу. Наказ МОН, МОЗ № 240/165 від 27.03.06 року. Міністерство освіти і науки України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0414-06#Text>

45. Професійне мовлення вчителя-логопеда.
<https://osvita.if.ua/data/pages/226/be82a3370b1acee0fa703d90c419876b.pdf>

46. Ревуцька О. В. Вибрані питання логопедії : навч. посібн. Бердянськ : ФОП Ткачук О.В., 2014. 288 с.

47. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. К.: Кафедра, 2013. 284 с.
http://lib.iitta.gov.ua/7553/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf

48. Рібцун Ю. В. Мелодії кольорових звуків. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника : альбом для ігор-занять із дітьми 5–6 років. К., 2014. 210 с.: іл. (Серія „Мовленнева полікомпетентність дошкільника”).
http://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2018/01/Melodii_Ribtsun.pdf

49. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей
К.: Радянська школа 1991
http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/logopediya_dyslaliya.pdf
50. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник . – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Частина І. 224 с.
51. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / уклад. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. К : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 305 с.
52. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: Навчально-методичний посібник. К: 2014. 72 с.
<http://lib.iitta.gov.ua/8723/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BE%D1%81%D1%82.%20%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%202014.pdf>
53. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с. <http://lib.iitta.gov.ua/10502/1/Trofimenko5.pdf>
54. Федорова Н. В. Гуманістична спрямованість підготовки майбутніх логопедів як головна вимога сучасної української освіти: дисертація. Київ: 2019. http://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2019/12/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0-3.pdf
55. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник/ Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. 360 с. <https://www.twirpx.com/file/1124644/>
56. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навч.-метод. посібник. Київ : ДІА, 2017. 192 с

57. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Дислалія [навчальний посібник]. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 160 с. <https://www.twirpx.com/file/1162379/>

58. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії) : навч. посіб. К., 2009. 160 с.

59. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К.Шеремет. — К.: Слово, 2014. — 672 с. <https://www.twirpx.com/file/1734590/>