Характеристика пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с минимальными проявлениями дизартрии

Введение

Одним из важнейших психических процессов, участвующих в осознанном представлении пространственных отношений, является речь. Речь и осознание пространственно-временных отношений тесно связаны. Недостаточно сформированные или нарушенные пространственно- временные представления могут отрицательно сказаться на формировании таких процессах как восприятие и воспроизведение последовательности слогов, слов в предложении, предложений [29].

Ряд исследований по сравнительной психологии [Ш.А. Тих,1956] и эволюционной физиологии [Э.Ш. Айрапетьянц, 1960,1961; Э.Ш. Айрапетьянц и В.Л. Бианки; В.Л. Бианки,1956,1960,1961], по возрастной психологии [А.Н. Знаменская, 1961] и детской психологии [В.К. Котырло, 1961; О.И. Галкина, 1953, 1956, 1960; Е.П. Тонконогая, 1960, 1961; В.И.

Зыкова, 1961], по нейропсихологии [А.В. Семенович, 2002, 2008] дают основание сделать вывод о том, что ориентировка в пространстве и структура восприятия пространства и времени выражают общие свойства развития психических функций и особенности определенной ступени онтогенеза. Поэтому определение уровня и особенностей структуры восприятия пространства и времени является одним из объективных показателей диагностики умственного развития ребенка.

Так, при подготовке к обучению математике формирование представлений о времени играет одну из важнейших ролей. Детям в старшем дошкольном возрасте необходимо научиться самостоятельно определять время года, знать месяцы, чувствовать длительность времени в целях регулировки и планирования своей деятельности и в зависимости от наличия времени менять темп и ритм своей деятельности. Вопросами формирования у детей представлений о времени занимались такие педагоги-исследователи, как Ф.Н. Блехер (1934), А.М. Леушина (2002), Т.Д. Рихтерман (1991), Т.И. Ерофеева (1992; 1994; 2005), В.П. Новикова (2003), А.А. Столяр (1988), В.В. Данилова (1987), Р.Л. Непомнящая (2005) и другие.

Анализ литературы свидетельствует о том, что проблема формирования пространственно-временных представлений и понятий у детей до настоящего времени является актуальной. Этот аспект значим для познания механизма речевой деятельности, поскольку он находит отражение в закономерностях речевого развития и их нарушениях.

Проблема исследования: поиск способов повышения эффективности коррекции минимальных проявлений дизартрии у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: определение качества сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с минимальными проявлениями дизартрии.

Объект исследования: психические процессы у дошкольников с минимальными проявлениями дизартрии.

Предмет исследования: особенности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с минимальными проявлениями дизартрии.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современную литературу, посвященную исследованию психических процессов у детей с нарушениями речи, в частности, данные по исследованию пространственно-временных отношений у детей в норме и с минимальными проявлениями дизартрии.

2. Определить методику для выявления характеристик пространственно-временных представлений у детей с минимальными проявлениями дизартрии.

3. Провести исследование по изучению пространственно-временных отношений у детей без отклонений в речевом развитии и у детей того же возраста с минимальными проявлениями дизартрии. Сравнить на основе полученных результатов уровни развития пространственно-временных представлений у детей с нормальным речевым развитием и с минимальными проявлениями дизартрии.

4. На основе проанализированной литературы предложить методические разработки по формированию пространственно-временных представлений в дошкольном возрасте при нормальном развитии и при нарушенном речевом развитии.

# Глава 1. Теоретические основы пространственно-временных представлений

.1 Анализ данных научной литературы по теме исследования

В психологии и смежных науках, таких как педагогика, нейропсихология, и др. придается большое значение изучению проблемы пространственной ориентировки человека, что включает в себя особенности пространственного восприятия, пространственных представлений и понимания пространственных отношений [3]. Для успешной ориентировки в пространстве ребенку требуется успешно овладеть и применять знания о направлениях пространства, важно уметь определять местоположение в пространстве «от себя» и оценивать расстояние и взаимное расположение объектов [4; 6].

В отечественной психологии представления об окружающем пространстве рассматриваются сквозь его определенные признаки, такие как глубина, длина, форма. [24, 63].

В ряде работ отечественных и зарубежных психологов проблема формирования пространства изучается в возрастном аспекте, а так же изучено их влияние на становление других психических функций [4; 19; 24; 27; 65] онтогенез дизартрия речь психология

История изучения этого вопроса в России берет свое начало в 1940-ых годах и продолжается в XXI, что говорит об актуальности проблемы и ее недостаточной изученности. Начало научного развития этого направления психологии в нашей стране было положено советским психологом Шемякиным Ф.Н. в его труде «О психологии пространственных представлений» (1940 г.). В конце 1950-ых годов в Ленинграде проходило научное совещание по проблемам восприятия пространства и пространственных представлений. К моменту проведения совещания было проведено большое количество исследований представителями разных областей науки, таких как общая, детская, педагогическая психология, психология спорта и авиационная психология (Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф., Кок Е.П., Пуни А.Ц., Сурков Е.Н. и др.); физиология (Айрапетьянц Э.Ш.), офтальмология (Добромыслов А.Н.) и невропатология (Харитонов Р.А.); педагогика (Леушина Л.И., Мусейбова Т.А.), тифлопедагогика. Назрела необходимость подведения итогов изучения проблемы отражения пространства, а также требовалось наметить путь дальнейшего развития и координации ведущихся работ [3]. На совещании было затронуто много важных тем и подверглось обсуждению большое количество исследований, посвященных механизмам пространственно-различительной деятельности анализаторов и парной работы больших полушарий головного мозга, онтогенезу пространственной ориентации, проблемам развития пространственных представлений у детей в процессе обучения, особенностям пространственной ориентировки в различных видах трудовой деятельности. В 1962 году было проведено повторное совещание, на котором было представлено около 90 докладов, посвященных комплексному изучению проблемы восприятия, проблем пространства и времени. Одним из итогов этих совещаний было решение об определении дальнейших направлений изучения данного вопроса. Всего их было намечено три:

1) Изучение механизмов пространственной ориентации у животных и человека с познанием материального субстрата восприятия пространства на основе рефлекторной теории

2) Изучение стадий развития пространственной ориентации у человека в период от рождения и до зрелости.

3) Психодидактическое направление, связанное с изучением факторов повышения эффективности обучения через формирование системы пространственных представлений.

Междисциплинарному исследованию проблемы формирования и развития пространственных представлений посвящены более поздние работы Б.Г. Ананьева [3;4], Ф.Н. Шемякина [63;64], Б.Ф. Ломова [3;37], Е.Ф. Рыбалко [4], О.И. Галкиной [18], Л.А. Венгер [10], М.В. Вовчик-Блакитной [14], А.В. Семенович [53;54], А.А. Люблинской, Н.Г. Манелис, О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой и других психологов и педагогов[29]. В работах этих ученых представлен опыт исследования пространственных представлений у детей разного возраста. Авторы приходят к выводу, что формирование пространственных представлений - сложный процесс, в основе которого лежит чувственное и логическое, то есть осознанное познание [35].

Познание пространственно-временных отношений связано с отражением явлений окружающего мира. Это отражается в области ощущений и восприятий. Большую роль в познании окружающей действительности играет роль восприятия пространства и времени. В научном познании все формы реальности рассматриваются как существующие во времени и пространстве. В.И. Вернадский в своих работах указывал на то, что время и пространство - нераздельны, он определял время как динамическое «текучее пространство» [29].

В окружающем мире практически все, что связано с течением времени, имеет свое выражение в пространственных характеристиках. В объективной действительности пространство и время связаны между собой, следовательно, они связаны и в человеческом сознании, отражающем эту действительность. Хотя отмечается тесная связь пространства и времени, но процессы восприятия пространства и восприятия времени у человека в достаточной степени дифференцированы и имеют свои определенные качества.

Тем не менее, дифференциация пространства и времени не исключает их взаимосвязи и связи с другими психическими процессами [29].

1.2 Пространственно-временные понятия и познавательная деятельность

Психолого-педагогические исследования показывают, что пространственно-временная ориентировка является важным условием для усвоения знаний и развития мышления при любом виде деятельности. Пространственные представления являются одной из базовых составляющих познавательной деятельности человека. Благодаря этим представлениям складывается индивидуальный образ мира[4;44;45;59;53;65;57].

Современные данные нейропсихологии говорят о том, что пространственные представления являются базисом, над которым надстраивается совокупность высших психических процессов, которые в дальнейшем принимают участие в таких видах деятельности как чтение, письмо, счет и т.д. [6;29;59]. Являясь базисом для дальнейшей деятельности, осуществляемой ВПФ, нарушение пространственного восприятия ведет за собой проявление в таких видах деятельности, связанных с работой зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов[12; 53; 56].

Вопрос о развитии пространственных представлений и их влиянии на восприятие пространства имеет как теоретическое, так и практическое значение. Важность развития пространственных представлений заключается в том, что на этой базе происходит формирование пространственной ориентации [4; 14; 27]. Серия психолого-педагогических исследований, проведенная под руководством Ананьева Б.Г. (1951-1959 г.), показала, что в любом виде деятельности в процессе обучения детей пространственно- временная ориентация является одним из важных условий для усвоения знаний, формирования умений и навыков, а также для развития мышления детей [3].

На успешность развития пространственных представлений влияет ряд факторов: уровень развития и чувствительности анализаторных систем; насыщенность окружающей среды, достаточная сформированность речеслуховых систем, окружающая лингвистическая среда и уровень реализации ведущей в определенный период для ребенка деятельности. Можно сказать, что ведущей предпосылкой для формирования базы о пространстве, по мнению многих авторов, является накопление чувственного, двигательного опыта через активное взаимодействие ребенка с миром [14; 18; 41; 45].

Актуальность изучения данной проблемы отмечается рядом авторов, которые в своих исследованиях все больше отмечают важность сформированности определенных пространственных представлений к школьному периоду. Дети с нарушениями речи часто испытывают трудности при освоении пространства, понимании пространственных отношений между предметами, что приводит к нарушению формирования устной речи (неправильное понимание и употребление предлогов в речи и сложных логико-грамматических конструкций языка), к трудностям в освоении письма (смешение оптически сходных букв, зеркальность при написании, несоблюдение границ рабочего поля тетради), овладении чтением (трудности различения букв, сходных по форме, неправильное направление чтения), а также трудности в освоении математических представлений (понимание разрядного строения числа; зеркальность в написании схожих цифр; трудности при понимании грамматических формулировок в условии задачи; осуществление операций с отрицательными числами) [14;28;29;59].

.3 Формирование пространственно-временных представлений в онтогенезе

Восприятие протяженности, направления, местоположения, формы и пропорции предметов образуются на основе отражения предметов и их свойств. Важную роль в накоплении информации об окружающем мире, предметах, их свойствах играет чувственное восприятие и полученные в ходе этого восприятия знания. Это одна из предпосылок для развития пространственного восприятия. Эти данные были подтверждены рядом исследований [4; 14; 18; 41; 54]. Таким образом, формирование пространственной ориентации в процессе развития ребенка связано с образованием связей между пространственно-различительной деятельностью различных анализаторов, в частности, зрительного, кинестетического, тактильного и статико-динамического (вестибулярного) [3;4]. Пространственные представления являются одной из первых формирующихся функций, но вместе с тем эта функция долго развивается в процессе онтогенеза [53].

Первые движения ребенка направляются предметами - целью этих движений, которые служат способом ориентировки в пространстве и являются началом в формировании конкретных первых пространственных представлений. Позже в процессе развития речи эти представления становятся пространственными понятиями, которые обобщают пространственные отношения действительности в их словесных обозначениях [41; 45; 66].

Механизм восприятия пространства является системным, он образуется на основе взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма. Деятельность одного анализатора является относительной по отношению к другим деятельностям, принимающим участие в пространственной ориентировке. Двигательно-кинестетический анализатор важен как механизм связи между всеми анализаторами внешней и внутренней среды [52;55].Еще И.М. Сеченов в свое время отмечал ведущую роль зрения и осязания в отражении пространства: «В самом деле, в жизненной практике рука с самого раннего детства и чуть не на каждом шагу служит человеку хватательным и ощупывающим орудием, но служить таковым без руководства глаз она не может…», «Ладонная поверхность руки…дает сознанию форму предметов, а двигатели руки …дают величину и положение покоящихся предметов относительно нашего тела» [55, с. 396-397]

Развитие пространственных представлений берет свое начало с самых первых месяцев жизни, ребенок локализует окружающие его предметы по отношению к себе, своему телу, покоящемуся или движущемуся в пространстве, кроме того, процесс формирования пространственных представлений является одним из показателей умственного развития ребенка [24; 66]. В первые месяцы жизни ребенка можно наблюдать его способность к интерпретации ощущений собственного тела. Однако у ребенка еще нет дифференцированных реакций организма на определенные раздражители, происходят реакции на сигналы общего характера. Это проявляется в ответных рефлекторных движениях, которые осуществляет ребенок при прикосновениях, дискомфорте и других реакциях. Одним из проявлений таких первоначальных движений является поворот головы при прикосновении к щеке, что является на данный момент пока ответной реакцией организма ребенка на поиск еды. Такая реакция говорит о первоначальных задатках к формированию ориентировки в собственном теле [1; 3].

Кроме того, важную роль в дальнейшем формировании пространственно-временных отношений играет зрение. В возрасте одного месяца зрение ребенка является еще недостаточно организованным. Ребенок узнает только значимые для него объекты, как, например, лицо матери [4].

В первом полугодии своей жизни ребенок учится следить за движущимся объектом взглядом. Во многих исследованиях детей раннего возраста отмечается, что взгляд ребенка привлекают не только блестящие и светлые предметы, но и движущиеся [1; 3; 8; 21]. Движение объекта - основное условие для образования восприятия пространства. Однако, как отмечает Ананьев Б.Г. (1960), это еще не акт наблюдения или слежения в самом элементарном виде. Он обращает внимание на важность замечания Эльконина Д.Б. (1960) о том, что «Развитие глаз к четвертому месяцу жизни позволяет ребенку лишь следить за движущимся объектом: в этом возрасте движения предмета вызывают движения глаз. Здесь отсутствует движение самих глаз по предмету - рассматривания или зрительного поиска предмета. Эти функции зрения развиваются позже в связи с развитием движения рук и с развитием понимания речи»[65]. Проблема фиксации взора особенно важна при изучении вопроса о первоначальной пространственной ориентации. Это так же является одной из предпосылок для формирования в будущем ориентировки в пространстве. «Развитие способности зрительной фиксации является первым этапом в развитии условных двигательных реакций, первый рефлекс дает базу для возникновения двигательно-хватательной реакции руки ребенка по направлению предметов, расположенном на различном расстоянии от его глаз» [22]. Ананьев Б.Г. так же приводит множество выводов относительно взора, его фиксации и слежения, сделанных немецким педиатром А. Пейпером (1962): «По всей вероятности, пространство, доступное обзору грудного ребенка, вначале не больше 1-2 метров в диаметре и имеет примерно форму полушария. Позже, с приобретением способности поворачивать голову и туловище и, наконец, самостоятельно передвигаться, окружающее пространство сильно расширяется».

Начиная с 3-го месяца в период приобретения зрением устойчивости и объемности, особую роль в развитии зрительного восприятия начинает играть звук и слуховая ориентировочная реакция[2].

С четвертого по шестой месяцы ребенок начинает выполнять крупные движения руками. Таким образом, развивается осознание того, где по отношению к окружающему пространству находятся руки [1; 4]. В этот период формируется осознание того, где по отношению к окружающему пространству находятся его руки. Картина развития руки описана в обобщающей работе Шемякина Ф.Н. (1941), в которой говорится о важности предметной деятельности для формирования активного осязания, особенно важно использование одного предмета - орудия как посредника между рукой и другими предметами [62]. Немецким психологом В. Штерном (1915) подчеркивается важность особой роли руки в освоении ребенком пространства. В этот период происходит координация областей мозга, которые отвечают за зрительное восприятие с областями, отвечающими за ощущения, то есть происходит формирование зрительно-моторной координации [63]. Один из самых важных в этом возрасте этапов развития начинается, когда ребенок непроизвольно соединяет кисти рук у груди так, что они касаются друг друга. Это служит признаком развития координации между двумя сторонами тела [1]. Появление способности к хватанию предметов, с дальнейшим ощупыванием и рассматриванием говорит о начале процесса становления основ пространственного предметного восприятия, начала периода практической ориентации ребенка в пространстве (Л.А. Венгер, Н.И. Голубева) [29].

Благодаря воздействию комплекса пространственных раздражителей к концу первого полугодия жизни происходит интенсивное развитие сенсорных механизмов: зрительная фиксация, слежение, различение пространственного направления звука, его локализация, появление ощупывающих движений рук. Постепенно формируется взаимодействие глаза и движущейся руки.

С шести месяцев благодаря активным перемещениям ребенок все больше познает мир, то есть происходит развитие локомоции. Способность к перемещению снабжает ребенка знаниями об окружающем пространстве, о расстоянии между ним и предметами. Чтобы оценить расстояние, одного зрения недостаточно: мозгу требуется чувствовать дистанцию, основываясь на ощущениях движения тела [1]. Движение самого ребенка навстречу объекту возникает в том случае, когда уже выработаны первичные механизмы ориентации в пространстве (ориентировочные рефлексы). Переползая с места на место, ребенок изучает физическую структуру пространства, и это помогает ему осознать то, что он видит. Способность точно оценивать расстояние влияет и на точную оценку размеров объектов. Если ребенок в этом возрасте плохо интегрирует ощущения, которые он получает, ползая, то позднее у него могут возникнуть трудности с оценкой расстояния и размеров [3; 4]. В период от шести до восьми месяцев тактильные ощущения совместно с ощущениями, поступающими от суставов и мышц дают ребенку основную информацию и направляют движения. Тем не менее, для выполнения более точных движений ребенку необходима точная информация, поступающая от зрительного анализатора [1; 2; 48]

В восьмимесячном возрасте дети уже начинают осуществлять поиск отсутствующих в поле зрения предметов, помимо этого, ребенок начинает осознавать то, что предметы существуют, несмотря на то, что он их не видит, ребенок может поставить несколько предметов рядом или отставить их друг от друга [1].

В возрасте одного года ребенок учится контролировать положение своего тела по отношению к окружающему пространству. Так же, к концу первого года жизни наблюдается дифференциация восприятия: восприятие ситуации и пространственных отношений и восприятие предмета как структурного единства. Кроме того, активную роль в познании материального мира, а так пространственных отношений между предметами, играют предметные действия ребенка, осуществляющиеся в игре [4; 62].

Появление в устной речи ребенка категории времени связано со стремлением понять и объяснить окружающий его мир [29]. Средства выражения временных отношений у детей формируются в разное время: в возрасте 1,6 - 1,8 появляются глаголы настоящего времени, прошедшего - 1,9 - 1,10, будущего - 1,10 - 1,11 [9]. К двум годам ребенку уже недостаточно употребление только глагольной лексики для обозначения времени и в его словаре появляются наречия времени и места [9; 29].

При рождении у младенцев отмечалась чувствительность к прикосновениям на лице, в ответ он поворачивался, однако, это было не сознательно направленное действие, а рефлекс. К двум же годам ребенок благодаря кинестезиям может приблизительно определить место касания и соответствующе отреагировать. К ребенку приходит осознание размеров своего тела. В двухлетнем возрасте дети активно изучают окружающий мир с помощью своих движений и анализаторов. Изучая мир с помощью анализаторов, дети получают множество новых сенсорных ощущений, узнают о свойствах тех или иных предметов [1]. Благодаря анализаторам ребенок начинает понимать границы своего тела. У ребенка в возрасте двух лет происходит формирование понимания того, как взаимодействуют между собой части тела, что ребенку подвластно осуществить, а что - нет, происходит познание ощущений - какие из них приятны, болезненны или некомфортны. Вся информация, которую будет получать ребенок в дальнейшем об особенностях собственного тела, в конечном счете, сложится в «схему тела». Эта «схема» позднее будет являться опорой для управления движениями тела. Особое внимание ребенок уделяет в этом возрасте исследованию мира не только в горизонтальной, но и в вертикальной области [1; 3; 4]. В речи ребенка появляются вопросы о месте и направлении движения со словами «где» и «куда» [29]. Постепенно закрепляется стереотип вертикального положения тела человека по отношению к горизонтальной плоскости. В этом процессе проявляется координация мышц всех двигательных систем ребенка и образование новых связей между ними и всеми анализаторами внешней среды. Дети пытаются залезть на предметы, что в свою очередь требует от ребенка хорошо организованной и координированной работы зрительного и кинестетического анализаторов. Хорошо скоординированная работа этих анализаторов является важной предпосылкой для развития пространственного восприятия [4].

В период от года до трёх лет при закреплении стереотипа вертикального положения тела ребенка важно функциональное преобразование всей структуры пространственной ориентировки. В момент перемещения в мозг ребенка непрерывно поступают сигналы о различных изменениях положения тела, при этом закрепляются связи между зрительным анализатором и вестибулярным аппаратом. Как отмечает Ананьев Б.Г., «…в функциональном отношении начинается новый период, а именно образование функциональной ассиметрии рук в их предметной деятельности». В этот период начинается формирование системы механизма восприятия пространства. Отражение признаков и отношений пространства напрямую связано с накоплением опыта практического освоения пространства и обобщением этого опыта в словарном составе и грамматическом строе [2; 3].

.4 Формирование пространственно-временных понятий в процессе речевого онтогенеза

В формирующейся речи ребенка можно заметить проявление признаков пространства. Эти признаки отражаются в развитии падежных форм. Свидетельством этих данных являются исследования Гвоздева А.Н. (1961). Согласно данным, первый этап формирования падежных конструкций характеризуется отсутствием употребления ребенком предлогов, однако создается ощущение, что высказывание ребенка их предполагает. К концу первого года ребенок начинает употреблять винительный падеж для обозначения места, но при этом опуская предлог. В 2 года происходит становление дательного и творительного падежей все также с опусканием предлогов. Тем не менее, важно заметить, что Гвоздев в своих исследованиях отмечает употребление в 2 года 2 месяца обозначения пространства. При этом употребляется предложный падеж для обозначения места. Через два месяца, в возрасте 2 лет 4-6 месяцев в речи ребенка отмечается употребление родительного падежа, но уже с употреблением предлогов (у, из, от, с), и винительного падежа с предлогом (в, на) для обозначения места. В речи начинает использоваться дательный падеж для обозначения лица, по отношению к которому направлено действие (используется предлог «к»). Ребенок применяет предлог творительного падежа «с» для обозначения совместимости, а также предложный падеж для обозначения места (предлоги «в» и «на»). В 2 года 6 и 8 месяцев свое дальнейшее развитие в речи при обозначении пространства получают винительный и творительный падежи путем внедрения предлога «под». К 2 годам 8 и 10 месяцам качественный скачок в развитии приобретает родительный падеж. Он проявляется в употреблении ребенком предлогов «на» и «от» для обозначения места. К трем же годам появляются такие значения винительного падежа как обозначение прикосновения к части предмета посредством предлога «за» и обозначение преодоления пространства или предмета благодаря предлогу «через» [19; 29].

В итоге можно отметить, что период раннего возраста очень важен для развития базы для дальнейшего понимания и формирования пространственных отношений и пространственного восприятия.

Формирование вертикального прямохождения, овладение пространством через перемещения тела и оперирование предметами различных форм и величин в самых разных направлениях, приближение и удаление от них, постепенное развитие грамматического строя в отношении обозначения отношений предметов в пространстве, способствующее формированию и оперированию знаниями об окружающем мире - все это важные компоненты для формирования представлений о пространстве, а также для развития пространственных понятий в речи[4].

Таким образом, исследования показывают, что к трехлетнему возрасту у ребенка складывается базовый системный механизм пространственной ориентировки, включающий определенные взаимосвязи зрительного анализатора, кинестезии и статико-динамических ощущений. Благодаря новым взаимосвязям видоизменяется и приобретает качественно новый характер функция каждого из анализаторов.

Роль слова в период от 2 до 4 лет остается еще второстепенной, на первое же место выступает первая сигнальная система. Слово действует в этот период только при подкреплении непосредственными раздражителями и при наличии оптимальных отношений между зрительным анализатором и предметными действиями руки. Ведущую же роль слово приобретает на более позднем этапе, с накоплением жизненного опыта и его обобщением в период обучения, а также в результате развития разнообразных действий по измерению пространства [22]. Как отмечает Ананьев Б.Г., только в подростковом возрасте слово и понятие принимают ведущую роль в отражении пространства и организации поведения, направленного на практическое овладение пространством [4].

С появлением определенных жизненных задач, которые появляются у детей по мере расширения их активной деятельности, у детей в речи появляются пространственные понятия: вперед - назад, вверх-вниз, вправо - влево [14].

В возрасте 3-4 лет у детей уже отмечаются конкретные представления о направлениях вперед-назад, вверх-вниз. Эти представления сформировались благодаря активному моторному опыту ребенка - движений глаз, рук, тела, головы. Представления и их словесное обозначение у детей этого возраста имеют конкретно содержание и связаны с движениями ребенка в данном направлении, с движениями рук, глаз и туловища. На данном этапе для детей еще представляет трудность осознания того, что для них «впереди», для кого- то может считаться «сзади» [14].

Для детей 4-5 лет характерно различение своих рук в практических действиях, однако понятия «правая рука» и «левая рука» еще недостаточно хорошо закреплены. В действиях детей можно наблюдать следующее: выделение детьми руки, которой они держат вилку, рисуют и т.д. На вопрос о том, какой рукой они выполняют эти действия, детьми обычно дается верный ответ посредством показывания руки или ее называния, если сформированы представления и понятия «право» и «лево». Но ответить сразу на прямой вопрос, где твоя правая/левая рука, дети затрудняются. Это успешно удается сделать после прохождения всех звеньев ассоциации (держу карандаш этой рукой - рука, которой держу карандаш, - правая), в процессе которой происходит опора на моторно-зрительные представления [14].

Более высокий уровень дифференциации правого и левого направлений отмечается у детей среднего дошкольного возраста. Дети 5-6 лет могут практически воспроизвести и определить словами расположение предметов относительно самих себя [41; 45]. У старших дошкольников выделение предмета по словесной инструкции, его направления выступает внешне уже в форме непосредственной реакции, моторный компонент которой проявляется лишь в повороте головы или глаз в нужном направлении [1; 14; 24].

В возрасте от трёх до семи лет у детей развивается чувство равновесия, формируется окончательная координация глаз и рук, происходит планирование последовательности движений. Именно ощущение собственного тела помогает ребенку в дальнейшем адаптироваться к новым условиям, приобретать новые навыки [1; 4].

К восьми годам у ребенка уже окончательно сформировано восприятие собственного тела, он спокойно может указать, где до него дотронулись, практически сформировались двигательные ощущения. Так же в возрасте семи-восьми лет дети начинают проявлять способность к абстрактному мышлению. Это подтвердил в своих исследованиях Жан Пиаже. «Пиаже сделал из этого вывод, что человеческий мозг не способен формировать абстракции, пока он не накопит конкретных знаний о теле, окружающем мире и царящих в нем физических силах» [1].

Можно сделать вывод, что объем жизненного опыта и обобщения знаний о предметах окружающего мира играют важнейшую роль в дальнейшем развитии ребенка и профилактике определенных нарушений. Важно отметить, что с возрастом возрастают возможности более глубокого анализа и более точных дифференцировок пространственно-временных сигналов [4; 62].

Основным видом деятельности в дошкольный период является - игровая. В процессе игры ребенок получает нужные ему в дальнейшем знания об окружающем мире, на основе которых в дальнейшем будут продолжать формироваться пространственно-временные представления и отношения. В игре дети воспроизводят взаимоотношения взрослых, придают игровую функцию вещам и вместе с этим познают их объективные свойства и отношения. Как отмечают авторы, игровая деятельность способствует закреплению навыка осязания и формированию зрительно-моторной координации и, в дальнейшем, использованию этих навыков в определении пространственных признаков предметов, таких как форма, пропорции и величина [4; 21; 48]. Благодаря игре формируется навык практического освоения пространства и предметной деятельности, что в дальнейшем способствует продолжению развития механизма восприятия пространства (Розенфельд Ф.С., Запорожец А.В. и др.).

Изучив словесную роль в отражении пространства детьми, Люблинская А.А. в своей работе выделила определенные категории усваиваемых элементарных знаний о пространстве [41]:

1) Отражение удаленности предмета и его местоположения.

Эта категория связана с ходьбой, передвижением ребенка в пространстве и развитием определенного лексикона ребенка и грамматических конструкций, связанных с обозначением пространственных характеристик («тут», «близко», «далеко» и т.д.).

2) Ориентировка в направлениях пространства.

Важность этой категории автор отмечает тем, что точность словесного определения направления определяет уровень ориентировки в пространстве. Кроме того, от словесного обозначения зависит отражение в речи ребенка картины мира, которая в дальнейшем благодаря пространственным характеристикам становится для него более осмысленной и цельной.

3) Отражение пространственных отношений между предметами.

В этой категории, по мнению Люблинской А.А., особую роль играют предлоги, являющиеся объектными сигналами при обозначении определенных пространственных отношений.

В середине дошкольного возраста особое значение принимает процесс обучения детей способам освоения пространственных отношений. Элементы обучения способствуют усилению связи между практической ориентировкой в пространстве и речемыслительной деятельностью. Одним из способов эффективного усвоения пространственных отношений, по мнению Люблинской А.А., является работа над лексико-грамматическим строем, в частности, особую роль в формировании грамматического строя для дальнейшего развития и закрепления пространственных отношений играют предложно-падежные конструкции. В связи с важностью формирования предложно-падежных конструкций большую роль играет освоение детьми грамматических конструкций, отражающих предметные признаки и расположение предметов относительно друг друга [4;41;45]. Выводы, сделанные Мусеибовой Т.А. на основе проведенных ею опытов, говорят о том, что пространственное различение - сложнее, чем различение предметных качеств, а, между тем, дифференциация пространственных отношений между предметами - процесс длительный и сложный, нежели чем различение пространственных признаков самих предметов (форма, величина). Автор исследования отмечает, что овладение обобщенного понимания значения терминов, которыми принято обозначать пространственные отношения, происходит только в школьный период [45]. Мусеибова Т.А. отмечает длительность процесса усваивания терминов вследствие специфики объекта познания и отсутствия целенаправленного развития этих представлений в дошкольных учреждениях. Отсутствие развития представлений посредством определенной лексики и дидактических игр ставит ребенка в определенное положение, когда он одновременно сталкивается с большим количеством разнообразной пространственной терминологии, которая обращена к нему, и не всегда может быстро ее усвоить и в дальнейшем правильно, в соответствии с ситуацией ею воспользоваться [45].

Люблинская А.А. в своей статье (1954) отмечает определенную последовательность в усвоении пространственной терминологии в практике поведения. Первыми в дошкольном возрасте появляется в речи предлоги около, возле, в, у, на, под, чуть позже - справа, слева. По словам автора, употребление ограничивается «ситуацией различения ребенком своих рук». Кроме того, в отдельных случаях возможен вариант появления к концу дошкольного периода более сложных и точных предлогов и отдельных наречий - между, над, напротив [4;45]. Важен еще один вывод, сделанный при исследовании, говорящий об последовательности формирования противоположных значений, а именно, то, что вначале ребенком осваивается только одно обозначение (под, справа, сверху, сзади и т.д.), а позже на основе сравнения с первым происходит освоение противоположного значения с соответствующим термином [45].

Ребенок в ходе своего развития учится рассматривать себя как часть мира, существующего вне себя. У него формируется восприятие и благодаря ему складывается определенная и индивидуальная картина мира. В период взаимодействия приобретаемого опыта и его переработки и осознания формируются закономерности окружающего пространства [24].

Определенный уровень различения и словесного обозначения величины предметов является важным условием готовности к обучению в школе. Первоначально освоение величины предметов у дошкольников носит глобальный характер в виде выделения лишь общих размеров, без выделения протяженностей, соответственно этому в их словаре фигурируют названия «большой - маленький». В дальнейшем, в процессе оперирования с предметами и общением со взрослыми у детей появляются понятия «высокий», «низкий», «длинный», что приводит к обозначению ребенком протяженностей. На протяжении дошкольного периода развития ребенка уточняются его представления о величине предметов. В первую очередь это относится к тем предметам, с которыми ребенок имеет повседневный опыт общения. Процесс формирования величины в дошкольном возрасте тесно связан с развитием дифференцирования, абстрагирования и обобщения пространственных признаков предметов материального мира [32].

1.5 Характеристика пространственных представлений у детей при нарушенном развитии

Большое количество работ посвящено развитию и формированию пространственно-временных представлений в норме. Однако, особую важность этот вопрос принимает при рассмотрении его с позиции нарушенного развития. Сформированные пространственные представления являются необходимой предпосылкой для осуществления практически любого вида деятельности. Важную роль пространственные представления приобретают при коррекционной работе со слабовидящими, слепыми людьми, лицами, имеющими церебральную патологию и другие варианты нарушенного развития, что позволяет организовать различные программы по профилактике или коррекции вторичных дефектов аномального развития [24].

Несформированность пространственных ориентировок у дошкольников ведет в дальнейшем к ряду нарушений в различных сферах, над которыми потребуется дополнительная работа. Недостаточная сформированность пространственной ориентации может стать предпосылкой для трудностей в усвоении слов различной слоговой структуры. Важность пространственного фактора была обоснована исследователями таких областей как психология, философия, нейропсихология и др. [6].

При нарушениях пространственно-ориентировочной деятельности чаще всего в зависимости от ведущего дефекта могут отмечаться следующие нарушения: трудности в конструктивной деятельности, рисовании; нарушения в восприятии схемы собственного тела; нарушено понимание и использование пространственной терминологии, на основе чего появляется аграмматизм; трудности при чтении и письме [12].

В случае нарушенного психического развития имеются свои особенности в формировании представлений о пространстве и времени:

 Из-за сниженного уровня познавательной активности ухудшатся способность к самостоятельному исследованию окружающего мира.

 Медлительность при переработке опыта.

Важно обратить внимание, что дети с нарушениями хоть и могут перемещаться и хватать предметы, однако, эта деятельность не расширяет их знания о предметах окружающего пространства и их взаимном расположении [8;24]. Характер усвоения пространственных отношений и формирования пространственного представлений зависит о структуры дефекта. У детей с умственной отсталостью отмечаются трудности, связанные с недостаточным взаимодействием между различными анализаторами, а также затруднен процесс восприятия формы и выделения фигуры из фона [15; 39]. Отмечается, что процесс восприятия отдельных признаков предметов для таких детей легче, чем восприятие нового качества пространства, возникающего в группе предметов. У детей с умственной отсталостью наблюдаются трудности при ориентировке в направлениях пространства, при выполнении действий по пространственной ориентировке, связанных с выполнением словесной инструкции [50].

«Исследования детей, страдающих минимальной мозговой дисфункцией, показали, что страдает перцептивная деятельность моделирующего характера из-за отсутствия умения анализировать пространственное расположение частей сложных геометрических фигур, проявляемые ошибками по типу инверсий и зеркального отражения элементов. В исследованиях В.И. Насоновой и Л.И. Переслени отмечаются нарушения аналитико-синтетической деятельности при переработке разномодальной информации, что объясняется недоразвитием межанализаторных связей коры головного мозга». [24]

В структуре нарушений у дошкольников с церебральным параличом отмечается недостаточная сформированность пространственно-временных представлений в силу нарушения движений, слабости кинестетической афферентации, нарушения речевого развития в определении пространства и времени, из-за чего не формируется полноценная картина окружающего мира и осознания себя в нем. Вследствие этого затрудняется процесс социальной адаптации детей [33].У детей с церебральным параличом недоразвитие пространственного гнозиса обуславливается дефицитарностью или же повреждением теменной зоны больших полушарий. У детей этой категории отмечается недостаточная фиксация взора, суженность полей зрения. Кроме того, в отдельных случаях патология слухового анализатора нарушает формирование пространственного гнозиса. Тем не менее, ведущую роль в процессе нарушенного восприятия играет патология мышц [52].

Большое внимание оказывается нарушению зрительного восприятия у людей с локальными поражениями мозга (Зейгарник Б.В., Лурия А.Р., Микадзе Ю.В., Хомская Е.Д. и др.). Мозговым субстратом нарушения пространственных представлений является теменно-височно-затылочная область полушарий головного мозга, при поражении этой области отмечается выраженность нарушения пространственных представлений [24; 31].

Особого внимания заслуживает еще одна категория детей - с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Это дети, у которых имеются такие заболевания как депрессия, эпилепсия, шизофрения, тревожные расстройства и др. Эти больные из-за недостаточного количества чувственной информации, получает меньше впечатлений как от внешнего мира, так и от самого себя, что проявляется в искажении пространственной ориентации [24]. Исследователи обращают внимание, что у больных людей отмечаются сомнения в отношении постоянства собственного «Я» и окружающего мира, что ведет к неадекватной оценке пространства и времени (Личко А.Е., Forster; Storch E.)

У детей с нарушением речевого развития отмечаются свои особенности в формировании пространственных отношений. Недостаточность пространственных представлений в той или иной мере может отмечаться при любом речевом развитии, как в норме, так и при патологии. Замечено, что дети с минимальными проявлениями дизартрии испытывают трудности пространственного расположения предметов на уроках аппликации, на занятиях по выполнению оригами затрудняются, так как в ходе этой деятельности от ребенка требуется согласованная работа анализаторов, которые обеспечивают пространственную ориентировку, и тонких дифференцированных движений рук. Детям бывает тяжело собрать конструктор или пазл [5]. Эти трудности испытываются из-за недостаточных представлений о форме, размере, расположении деталей предмета в пространстве. Затруднено узнавание предметов, изображенных схематически, трудно поддаются восприятию стилизованные рисунки (теневые, зашумленные, контурные и т.д.), трудности в ориентировке собственного тела, неточность оптико-пространственного гнозиса. [7; 11].

У детей с речевой патологией и недостаточными пространственными представлениями нарушается «линейность построения и этапность прохождения любой сенсорной и двигательной программы. Деформируется деятельность различных уровней, в том числе и речевого; влияет на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова» [6].

Проблема пространственных представлений все больше привлекает внимание ученых в сфере клинической и специальной психологии, коррекционной педагогики и смежных областей.

.6 Характеристика минимальных проявлений дизартрии у детей дошкольного возраста

Во второй половине 19-ого века Г. Гуцман впервые поставил вопрос об особые нарушения произношения, для коррекции которых требовался длительный период. В 1879 году А. Куссмауль описал расстройства речи, среди которых он выделил особое нарушение и дал ему название «дизартрия». В числе проявлений дизартрии им было выделено расстройство артикуляции и расстройство дикции. В дальнейшем различными авторами отмечалось наличие определенной группы детей с нарушениями формирования звуковой стороны речи, симптоматика и природа которых не соответствует ни дислалии, ни дизартрии [5].

«Дизартрия - это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного» (Архипова Е.Ф.)

Дизартрия может быть в структуре разных состояний, обозначаемых различными диагнозами: самые тяжелые степени встречаются при ДЦП, менее выраженные у детей с ЗПР или умственной отсталостью, минимальные же проявления дизартрии встречаются у детей с ОНР или ФФН.

Явление минимальных проявлений дизартрии встречается довольно часто в логопедической практике (40-60%) [5]. В отечественной специальной литературе встречается так же термин «стертая дизартрия», предложенный О.А. Токаревой в 1969 году. Проявления «стертой дизартрии» Токаревой О.А. описываются как легкие (стертые) проявления «псевдобульбарной дизартрии», которые отличаются особой трудностью преодоления. В процессе коррекции самым трудным этапом, по мнению Токаревой О.А., является период автоматизации в речевом потоке [5; 7].

М.П. Давыдовой (1991) был предложен расширенный вариант определения стертой дизартрии: «нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата, а также слабостью и вялостью артикуляционной мускулатуры, можно отнести к легкой стертой псевдобульбарной дизартрии». [7]

А.Н. Корневым отмечается отсутствие отражения в термине «стертая дизартрия» клинической самостоятельности. Для данного нарушения им предлагается термин «вербальная диспраксия». А.Н. Корнев предлагает следующее определение: «избирательные, негрубые, но довольно стойкие нарушения звукопроизношения, которые сопровождаются легкими, своеобразными нарушениями иннервационной недостаточности артикуляционных органов». [7; 30]

«Стертая дизартрия - речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга» (Л.В. Лопатина, 1987).

И.Б. Карелиной (2000) в одной из ее работ был введен еще один термин - минимальные дизартрические расстройства. Минимальные дизартрические расстройства - это нарушения речи центрального генеза, характеризующиеся комбинаторностью расстройств речевой деятельности: артикуляции, дыхания, голоса, мимики и просодической стороны речи [26].

Изучением вопроса минимальных проявлений дизартрии занимаются исследователи из разных областей, что ведет за собой различную трактовку терминологии, из-за чего выбор термина, определяющего данное нарушение, остается дискуссионным.

Несмотря на то, что явление минимальных проявлений дизартрии отмечается довольно часто, эта проблема еще недостаточно изучена и требует более тщательного изучения. Одним из главных и наиболее важных вопросов в изучении проблемы минимальных проявлений дизартрии является, в первую очередь, ее диагностика - дифференциация от схожих речевых нарушений, и разработка в соответствие с результатами обследования наиболее эффективного коррекционного пути. Вопросам диагностики и методики коррекционной работы посвящено недостаточное количество работ [5]. Такие авторы, как Гутцман Г.Г., Правдина О.В. [1973], Токарева О.А. [1969] И Мартынова Р.И. [1976] в своих исследованиях описывают симптоматику, где одно из главных мест занимает проблема артикуляции. Так же авторами обращается внимание на схожесть данного нарушения с таким нарушением как сложная дислалия. Исследования и работы Лопатиной Л.В. [2000], Серебряковой Н.В. [1995,1996,2000], Соботович Е.Ф. [1974;1976], Волковой Г.А. [1993] являются актуальными и на сегодняшний момент вследствие освещенности в них особенностей организации логопедической помощи и вопросов дифференциальной диагностики [16;17].

У детей с минимальными проявлениями дизартрии в основе дефекта лежит нарушение тонуса мышц. Вследствие этого у них отмечается моторная неловкость, ограниченность в объеме движений, быстрая утомляемость при функциональных нагрузках, трудности в имитации движений, отставание в темпе и ритме движений, а также при переключаемости. Дети затрудняются выполнять движения руками без посторонней помощи [16;47].

Одним из главных проявлений дизартрии является паретичность или же спастичнось мышц органов артикуляции. При паретичном варианте у детей отмечается вялость жевательной мускулатуры и губ, уголки губ опущены. Язык тонкий, находится в основном на дне полости рта, кончик языка - малоактивен. При функциональных нагрузках артикуляционного аппарата (упражнения) мышечная слабость увеличивается. В случае спастичности лицо ребенка амимично, мышцы находятся в напряженном состоянии. Состояние губ, отличие от паретичного варианта, так же напряжено, кончики губ находятся в полуулыбке, верхняя губа прижата к деснам, язык чаще всего изменен по форме: малоподвижен и имеет крупные размеры [5; 13; 57].

В структуре дефекта при минимальных проявлениях дизартрии выделяются и гиперкинезы в виде дрожания, тремора языка и голосовых связок. Тремор можно наблюдать при функциональных пробах и нагрузках. Чаще всего гиперкинезы сочетаются с повышенным тонусом мышц артикуляционного аппарата [5].

Явление апраксии проявляется в невозможности одновременно выполнить произвольные движения руками и органами артикуляции. В артикуляционном аппарате это выражается в трудностях выполнения определенных упражнений или в процессе переключения от одного движения к другому: трудности либо в сам момент перехода, то есть отсутствует плавность, либо при поиске второй позы, то есть ребенок производит хаотичные движения, пытаясь найти нужный уклад [5; 57].

«Девиация, т.е. отклонения языка от средней линии, проявляется при артикуляционных пробах, при функциональных нагрузках. Девиация языка сочетается с асимметрией губ при улыбке со сглаженностью носогубной складки». (Архипова, Е.Ф., 2007)

Архиповой Е.Ф. (2007) выделяются следующие характеристики артикуляционного аппарата при выполнении функциональных проб или же в момент речи: «…смазанность, нечеткость артикуляции, слабость напряжения мышц, аритмичность, снижение амплитуды движений, кратковременность удерживания определенной позы, снижение объема движений, быструю утомляемость мышц и др.»

Одной из черт минимальных проявлений дизартрии является разность напряжения в мышцах языка, например, «…при несколько повышенном тонусе мышц корня языка может отмечаться снижение тонуса его боковой части или кончика» [7].

Характеристика звукопроизношения при минимальных проявлениях дизартрии схожа с нарушением звукопроизношения при сложной дислалии: в структуре дефекта отмечается искажение или отсутствие, реже - замена, смешение или звуков. Чаще всего могут страдать звуки, связанные с тонкими движениями кончика языка [7]. Этот факт говорит о важности дифференциальной диагностики минимальных проявлений дизартрии со схожими состояниями [3; 27]. Дифференциальная диагностика от дислалии проводятся по трем направлениям: артикуляторному, дыхательному и голосовому. Кроме того, обращается внимание на расстройства просодической стороны речи, так как это является одним из главных факторов при диагностике и дифференциации дизартрии от схожих состояний. При этом при нарушении интонационной структуры более нарушен процесс слуховой дифференциации, нежели чем самостоятельная реализация [26]. Повествовательная интонация практически не выявляется в контекстной речи, из-за чего отсутствует завершенность интонационного высказывания, характерна темпоритмическая дезорганизация [7]. У детей с минимальными проявлениями дизартрии с трудом идет автоматизация звуков [17; 47]. Эти дети в большинстве своем имеют определенные особенности в анамнезе, в частности, связанные с ЦНС или же присутствие перинатальной патологии, особенности доречевого развития, глотания, жевания и т.д. [5; 7; 13; 17]. У детей с минимальными проявлениями дизартрии значительно больше отставание в физическом развитии, нежели чем у детей со сложной дислалией. Отмечается негрубая неврологическая симптоматика: стертые парезы, гиперкинезы, нарушения мышечного тонуса. Наблюдались нарушения со стороны вегетативной нервной системы. Значительно больше нарушений психических функций, возможна задержка темпа психического развития ребенка [43].

Г. Гутцман, говоря о похожих случаях, приводил следующую характеристику: «…смытость, стертость артикуляции в различной степени… Движения языка поражены в каждом случае в большей или меньшей степени. Часто высовывание языка реализуется вполне нормально, но вверх, вниз, движения к небу или в сторону невыполнимы. После многократных движений, при легком утомлении движения делаются неполными и медленными…» [47]

Дети с минимальными проявлениями дизартрии имеют недоразвитие фонематического восприятия [38], отклонения же в развитии лексико-грамматического строя носят вторичный характер (Гуровец Г.В., Маевская С.И., Мартынова Р.И., Мелехова Л.В., Соботович Е.Ф., Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В.) [17; 26; 38].

Недостаточность пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно обнаружить в нарушенном восприятии собственной схемы тела. У детей с ОНР отмечается более позднее по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела и их расположении относительно друг друга. Трудности проявляются также в понимании и употреблении предлогов и наречий (около, над, под, вверху, спереди, сзади, внизу), отмечаются также трудности в восприятии целостного образа предмета: не могут сложить разрезную картинку и выполнить конструирование по образцу. В дальнейшем у начальных классах дети испытывают трудности при ориентировке в схеме тетрадного листа: не отступают требуемое количество строк между работами, не соблюдают поля и т.д. Зеркальность написания букв на первых порах обучения у детей с нарушениями пространственно-временных представлений может принять устойчивый характер. Освоение большинства пространственно-временных понятий детьми происходит только в ходе специального обучения.

В устной речи чаще всего у детей с речевой патологией отсутствует предлог «над», также затруднена дифференциация между предлогами «к» и «у», «в» и «на», отмечается смешение предлогов «перед», «после» и «за».

Более грубые нарушения пространственных представлений проявляются при обследовании оптико-конструктивной деятельности: копирование рисунка происходит фрагментарно, без четкой последовательности действий. Нарушен целостный образ фигуры, отмечается несовпадение линий и точек пересечения. Копирование происходит справа налево.

Тем не менее, трудности при пространственном восприятии у детей с речевыми нарушениями характеризуются определенной динамичностью, тенденцией к компенсации. У детей сохраняется способность устанавливать пространственно-временные отношения. Однако в экспрессивной речи, особенно у детей с тяжелой речевой патологией, отмечаются трудности в поиске и использовании языковых средств.

# Глава 2. Характеристика исследуемых детей и методы изучения пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста

# .1 Характеристика исследуемых детей

Констатирующий эксперимент был проведен на базе ГБОУ «Школа № 2000» дошкольного отделения в логопедической группе и в группе для детей с нормальным речевым развитием. Из логопедической группы в составе 14 человек было отобрано 8 детей с заключением минимальные проявления дизартрии,4 ребенка не вошли в экспериментальную группу, так как двое из них были неговорящими, один ребенок с легкой степенью умственной отсталости и один ребенок с эхолалией. Так же эксперимент был проведен на дошкольниках с нормальным речевым развитием. Возраст обследуемых детей был от 5 до 6 лет. Все дети, участвующие в эксперименте, имели сохранное зрение, слух и интеллект.

.2 Методы исследования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Исследование проводилось по методике О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой (2006 г.), адаптированной нами для детей дошкольного возраста. Методика состояла из 2 разделов:

1. Исследование понимания и отражения в устной речи пространственных представлений.

2. Исследование временных представлений.

В первом разделе задания были направлены на исследование понимания слов, обозначающих пространственные представления и способы их актуализации. В этих целях изучалась ориентировка в понимании и употреблении предлогов. Методика обследования включала в себя использование картинки с изображением положения животных относительно дерева.

Исследование пространственных представлений было разделено на два блока: Обследование понимания предлогов. При выполнении задания детям требовалось ответить, какое из животных они видят относительно дерева, например, перед деревом, за деревом, на дереве и т.д. (Экспериментатор: «Кто сидит на ветке?». Испытуемый: «Белка»).

Анализ данных проходил по балльной системе с использованием устных ответов детей: 1 балл - правильный ответ; 0 баллов - неправильный ответ. Обследование употребления предлогов. В задании на исследование актуализации предлогов требовалось ответить с использованием предлога, указывающего, где находится животное относительно дерева. (Экспериментатор: «Где сидит белка?». Испытуемый: «На ветке»).

Анализ полученных данных проводился с использованием устных ответов с оценкой по балльной системе: 5 баллов - правильный ответ; 4 балла - правильный ответ, но с ошибками в согласовании; 3 балла - неправильное употребление предлога, неполный предлог, неточное употребление предлога; 2 балла - предлог опущен; 1 балл - непонимание задание; 0 баллов - отказ.

Во второй раздел входило изучение представлений о частях суток, понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»; знаний о последовательности времен года, месяцев и дней недели. Методика обследования включала в себя использование картинного материала, изображающего действия людей в разное время суток; пейзажа в разное время суток; изображения времен года и месяцев; карточек, обозначающих дни недели.

Исследование временных представлений было разделено на 5 блоков и проходило в следующем порядке:

1. Представления о частях суток

 Обследование представлений о частях суток в природе и по действиям людей с помощью наглядного материала (картинки): от детей требовалось указать картинку с изображением определенной части суток в природе, а также указать картинку с действиями людей в определенное время суток.

 Обследование представлений о последовательности частей суток: предлагалось разложить картинки с изображением частей суток в правильном порядке, начиная от ночи;

В следующем задании детям надо было ответить, какая часть суток идет после названной и, какая была перед ней («Что было раньше утра, а что будет потом?»).

 Обследование возможности использования в контексте понятий «утро», «день, «вечер», «ночь»: дети должны были закончить предложение подходящим по смыслу словом («Мы завтракаем … (утром), а обедаем … (днем)»).

2. Представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра».

 Обследование сформированности понятий «вчера», «сегодня», «завтра» в речи и их значений. Детям ставились вопросы: «Как называется день, который уже прошел?» (Вчера) и т.д.

 Обследование возможности использования в контексте понятий «вчера», «сегодня», «завтра»: От детей требовалось закончить предложение подходящим по смыслу понятием («Мы приехали из деревни в Москву день назад. Это было … (вчера)»; «На следующий день мы будем читать книгу. Это будет … (завтра)»).

3. Представления о временах года.

 Обследование сформированности названий времен года: детям нужно было перечислить известные им времена года.

 Обследование представлений о временах года посредством наглядного материала: дети должны были указать на картинку с определенным временем года.

 Обследование представлений о последовательности времен года: от детей требовалось разложить картинки с изображением времен года в правильном порядке, начиная от зимы. Задание также предполагало разложить картинки, начиная с лета.

 Обследование пространственно-временных представлений: дети должны были ответить на вопросы: «Что бывает перед летом?», «Какое время года между летом и зимой?», «Что следует за осенью?» и т.д.

4. Представления о месяцах

 Обследование сформированности представлений о количестве месяцев: дети должны были сказать, сколько всего месяцев в году и сколько месяцев в каждом времени года.

 Обследование сформированности названий месяцев каждого из времен года: в задании нужно было перечислить месяцы весны, лета, осени и зимы.

 Обследование сформированности порядка месяцев: детям предлагалось назвать второй месяц весны, последний месяц осени и т.д.

5. Представления о днях недели

 Обследование сформированности понятий о днях недели и их последовательности: детям нужно было назвать дни недели по порядку, начиная с понедельника.

 Обследование ориентировки в пространстве относительно сегодняшнего дня: нужно было назвать день недели, который был вчера, который будет завтра и, какой день недели сегодня.

 Обследование определения дня недели с помощью наглядной опоры: от детей требовалось разложить карточки, изображающие дни недели (кругами), по порядку и показать заданный день недели (четверг);

Анализ полученных данных проводился с использованием устных ответов с оценкой по балльной системе: 3 балла - правильное самостоятельное выполнение,2 балла - выполнение с использованием помощи, 1 балл - неправильное выполнение, 0 баллов - непонимание задания, отказ.

# Глава 3. Анализ результатов исследования и методические рекомендации по формированию пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста

# .1 Анализ результатов исследования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Исследование особенностей понимания предлогов, показывают, что дети с нормальным речевым развитием правильно выполняют задания в 97 % случаев: в единичных случаях у разных детей с нормальным речевым развитием трудности для понимания вызывают предлоги «к», «от», «перед», «над». Для детей с минимальными проявлениями дизартрии наибольшие трудности для понимания вызывают предлоги «над», «перед», «к», «за», детям с трудом даются сложные предлоги «из-за», «из-под». При обследовании осенью детьми было дано 57% правильных ответов. Данные обследования, проведенные повторно через полгода, показывают, что в целом дети стали лучше понимать значения предлогов, в частности, таких как «перед», «за», «в», «под», «на», «перед», «с», «в», «из». Эти данные, полученные при обследовании, близки к показателям нормы: дети правильно выполняли задания в 73% случаев.

При исследовании актуализации предлогов в речи дети с нормальным речевым развитием дали 81 % правильных ответов от общего количества. У детей с нормальным речевым развитием преобладают ошибки в виде неправильного и неточного употребления предлогов. Детям, как с минимальными проявлениями дизартрии, так и с нормальными речевым развитием, труднее всего дается использование сложных предлогов и предлогов движения. При первичном обследовании у детей с минимальными проявлениями дизартрии использование предложно-падежных конструкций было неполное, только в единичных случаях дети получали высокий балл.

Рисунок 1

При ответах чаще всего опускалась часть предлога, неправильно употреблялся предлог по отношению к ситуации или пропускался совсем. Дети чаще и лучше всего показали использование в речи предлогов «на», «за», «под», «в», в том числе отмечались замены этими предлогами других предлогов. У дошкольников с речевой патологией в первичном осеннем обследовании правильные ответы встречались в 35% случаев, при повторном весеннем обследовании - в 73 % случаев.

Второй раздел обследования включал в себя исследование представлений о временах года, месяцах, днях недели, частях суток, понимание значений слов «вчера», «сегодня», «завтра».

При обследовании понимания частей суток по пейзажу дети с нормальным речевым развитием дали 88% правильных ответов. Трудности у двоих из восьми детей с нормой возникли при дифференциации картинок с изображением «утра» и «дня». Все дети с нормальным речевым развитием правильно определили вечер и ночь.

Дети с минимальными проявлениями дизартрии при выполнении этого задания осенью дали 68,7% правильных ответов. У 5 детей из 8 вызвало трудности определение на картинке «утра», у 3-ех - определение дня. При повторном обследовании детьми было дано 84% правильных ответов.

Рисунок 2

Ошибки у отдельных детей так же сохранились при дифференциации на картинках «утра» и «дня».

Рисунок 3

При определении частей суток по действиям людей результаты, полученные при обследовании детей с минимальными проявлениями дизартрии в начале исследования, не изменились по сравнению с повторными весенними: детям легче всего было определить ночь и утро, а определение «дня» и «вечера» вызывало трудности. Количество правильных ответов при первичном обследовании совпадает с результатами вторичного обследования и составляет 62,5%.

Рисунок 4

Дети с нормальным речевым развитием полностью владеют представлениями о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» и могут выполнить задания по подбору этих слов в контекст. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, дети с патологией не имели представлений о значении этих понятий и в процессе обучения им не удалось усвоить их, однако при переносе на ситуацию, связанную с повседневной жизнью, отдельные дети давали верные ответы на вопрос: «Когда это было?». В ответе указывалось «вчера», «сегодня», «завтра».

Данные, полученные при обследовании представлений о временах года у детей с нормальным речевым развитием, составляют 97% правильных ответов. Ошибки в виде перестановок при расположении картинок с временами года в правильном порядке, начиная с лета, возникли у двух из восьми детей этой группы. Результаты, полученные у детей с речевой патологией, показали, что треть обследуемых детей не смогла в правильном порядке разложить картинки с временами года. Задание «Разложить картинки, начиная от лета» детям в первоначальный осенний период обследования далось легче, так как были еще сохранны в памяти пережитые впечатления о временах года. В задании на расположении времен года относительно друг друга дети в оба периода обследования показали высокие результаты. В начале обследования у детей с минимальными проявлениями дизартрии за это задание было отмечено 68,7% правильных ответов от общего количества, при повторном весеннем обследовании этот показатель вырос на 19 % и стал 87,5, что приближает его к показателю нормы в 97%.

Рисунок 5

Результаты обследования представлений о месяцах показали, что у детей с нормальным речевым развитием они недостаточно сформированы. В ходе обследования было дано только 40% правильных самостоятельных ответов. В остальных случаях детям требовалась помощь в виде называния начала месяца, после помощи дети могли назвать месяцы, относящиеся к определенному времени году, но они не соотносили месяц и время года. Это задание было самым трудным для детей с минимальными проявлениями дизартрии. В осенний первичный период обследования дети не имели представлений о названиях месяцев. Через полгода весной названия отдельных месяцев появились в пассивном словаре и дети смогли правильно завершать названия определенных месяцев, однако самостоятельно перечислить месяцы и соотнести их с временами года им не удавалось.

В ходе обследования представлений детей с нормальным речевым развитием о днях недели было выявлено, что 1 ребенок не владеет представлениями о днях недели, у другого ребенка они сформированы частично, так как ребенок успешно справился с перечислением дней в правильном порядке, однако в задании, касающемся расположения дней относительно друг друга, отмечалось большое количество ошибок. Остальные 6 детей полностью владели представлениями о днях недели и их ответы составили 72%. Обследование детей с минимальными проявлениями дизартрии показало, что в начале года только один ребенок из восьми смог перечислить дни недели и выполнить соответствующие задания на определение их понимания. Весной уже 5 детей перечисли в правильном порядке дни недели и смогли выполнить задания. Тем не менее, чтобы ответить на вопросы о днях, которые будут или которые прошли, детям требовалась помощь в виде проговаривания или счета по пальцам. Всего в этом задании детьми было дано 45% правильных ответов.

Таким образом, результаты исследования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с минимальными проявлениями дизартрии позволили сделать следующие выводы:

У детей, участвовавших в эксперименте, отмечались различные по степени выраженности нарушения понимания и вербализации пространственных отношений в отличие от большинства детей с нормальным речевым развитием.

Трудности актуализации предложно-падежных конструкций проявлялись в пропуске, неполном употреблении, неправильном выборе предлога, отмечались замены окончаний у существительных.

Рисунок 6

- Определение частей суток и времен года детьми обеих групп определялось лучше на материале картинок. Соотношение частей суток относительно друг друга детьми с минимальными проявлениями дизартрииa не осуществлялось без помощи, однако при переносе на бытовую ситуацию и обозначение названием суток детям далось без затруднений.

- Эксперимент показал, что хуже всего у детей с минимальными проявлениями дизартрии сформированы понятия «вчера», «сегодня», «завтра», хотя дети с нормальным речевым развитием этого же возраста могут оперировать с этими понятиями.

- По сравнению с началом в конце учебного года дети показали более высокий результат знаний дней недели и возможности оперирования с ними. Однако все так же при выполнении заданий детям требовалась материальная опора.

3.2 Методические рекомендации по формированию пространственно- временных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Пространственно-временные функции представляют собой одну из составных частей и предпосылок многих психических процессов, таких как мышление, восприятие, память и др. Поэтому в нейропсихологии в последние годы отмечается повышенные интерес к изучению пространственных представлений человека [3; 25; 59]. Проблемой формирования пространственно-временных представлений занимались В. Л. Деглина, А. В. Семенович, Л.И. Московичюте и другие ученые.

Психические процессы, в том числе пространственные представления активизируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию. За возможность выполнения движений в пространстве отвечают теменные и теменно-затылочные зоны коры, кроме того, важна межанализаторная деятельность. В целом пространственные действия обеспечиваются височно-теменно-затылочной зоной [44].

Перед тем как приступать к работе по формированию пространственных и временных представлений следует уделить внимание развитию у детей элементарных ощущений отдельных свойств предметов и явлений, а также целостному восприятию этих явлений и предметов в пространстве [25].

Развитие у детей сознательного чувства времени происходит позднее и на более сложной стадии, чем развитие пространственного чувства, поэтому как формирование в норме, так и при коррекционной работе в первую очередь идет работа с развитием элементарного уровня пространственных представлений, постепенно возможно включение в занятия временной направленности [3; 54].

Формирование пространственных представлений связано с применением разных систем ориентации в пространстве (воображаемом и видимом). В онтогенезе наиболее ранней и базовой системой ориентации является «схема тела» (Б.Г. Ананьев). В «схему тела» входит комплексное восприятие собственного тела: пространственно-тактильная чувствительность, мышечно-суставные ощущения и ощущения от внутренних органов. Благодаря двигательной активности в реальном пространстве и на основе представлений о схеме собственного тела у ребенка происходит освоение пространственных характеристик окружающей среды [56; 57]. По мере практического освоения ребенком пространства следует также включать и словесные обозначения пространственных отношений, изучение пространственной терминологии [25].

В нейропсихологической практике существует модель пространственно-временных представлений, имеющая уровневое строение. Согласно этой модели, пространственные представления, дополненные временным вектором, у человека развиваются последовательно:

Уровень 1: Чувствительность. Проприоцептивная система человека. Нейробилогические предпосылки систем восприятия. Биоритмы, биологические часы человека.

Уровень 2: Соматогнозис. Взаимодействие в пространстве, существующем в пределах собственного тела. Взаимодействие с окружающим миром на основе собственного двигательного опыта. Гомеостатическая ритмика организма. Ритм сердца, дыхания, ходьбы и т.д.

Уровень 3: Метрические и топологические представления. Познается пространство, ограниченное взаимодействием с каким-либо объектом, который находится в определенных отношениях с телом. Оценка расстояний, углов, пропорций. Локализация событий жизни во времени, длительность событий и интервалов между ними. Их скорость, ритм и темп.

Уровень 4: Координатные представления. Появляются ощущения вверху-внизу, спереди - сзади, справа-слева. Представления прошлое - настоящее - будущее.

Уровень 5: Структурно-топологические представления. Происходит восприятие принципиальной схемы пространственного строения предмета, его частей и целостного образа. Восприятие исторических событий и отдельных субъективных событий относительно себя сегодня и сейчас.

Уровень 6: Проекционные представления. Хронология. Обозначение пространства и времени путем вербализации, что позволяет манипулировать с ним в абстрактном плане. В онтогенезе устойчивые проекционные представления формируются к 10 годам.

Уровень 7: Актуализация процесса взаимодействия внутреннего пространства с окружающей средой. «Жизнь - река времени. Я во времени» (по Е.В. Осьминой) [44; 54]

Все представленные уровни пространственно-временных представлений формируются в онтогенезе последовательно, надстраиваясь один над другим. Поэтому недостаточная сформированность одного уровня оказывает влияние на становление последующих уровней, что в дальнейшем отразится на функционировании всей системы пространственно-временных представлений в целом.

Каждый этап становления пространственно-временных представлений должен быть пройден и достаточно хорошо упрочен и вовремя отторможен нейропсихосоматической системой ребенка, его телом в движении. В противном случае, в подростковом возрасте коррекция будет начинаться с развития у ребенка правильного ползания, затем ходьбы на четвереньках, игры в мяч и т.д., чтобы сформировать опто-мануальные координации, реципрокные взаимодействия рук и ног и т.д. [44].

Структурно-системный подход к изучению пространственных представлений предлагают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго:

Первый уровень - пространственные представления о собственном теле:

 Ощущения от проприоцептивных рецепторов.

 Ощущения, от внутренних органов (голод, сытость)

 Ощущения от взаимодействия тела и внешнего пространства, а также от взаимодействия со взрослыми.

Второй уровень - пространственные представления о взаимоотношении тела (собственного) и внешних объектов.

 Топологические представления (расположение предмета в пространстве).

 Координатные представления (местонахождение предмета с использованием понятий «верх - низ»).

 Метрические представления (дальность нахождения предмета).

 Представления о взаимоотношении нескольких предметов, находящихся в окружающем пространстве.

Третий уровень - вербализация пространственных представлений.

Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу («в», «над», «под», «за», «перед» и т.п.), появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как «верх», «низ», «близко», «далеко» и т.п.

Четвертый уровень - лингвистические представления.

Формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка [44;51].

Полноценное овладение представлениями о пространстве, способность к пространственному ориентированию обеспечиваются благодаря совместной работе анализаторов, в частности двигательно-кинестетического, зрительного и слухового, в ходе различных видов деятельности ребенка, направленных на познание окружающей действительности.

Развитие пространственной ориентировки и пространственных представлений происходит в тесной связи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического опыта детей. Пространственные представления в дальнейшем находят отражение во многих видах деятельности: предметно-игровой, изобразительной, конструктивной и др. С развитием речи, с пониманием и употреблением словесных обозначений пространственных отношений у детей в формировании пространственно-временных представлении происходят качественные изменения.

Иншакова О.Б. и Колесникова А.М. в своей работе предлагают разделить формирование пространственных представлений на 5 этапов:

. Развитие соматогностических, тактильных и кинестетических процессов

Важность развития соматогнозиса особенно отмечается нейропсихологами (Семенович А.В., Визель Т.Г., Сунцова А.В., Балашова Е.Ю. и др.). Соматогнозис является базой для формирования пространственно-временных представлений [54].

На этом этапе в ходе формирования кинестетических и тактильных процессов у ребенка основной целью является обогащение чувственного и двигательного опыта. В ходе работы с педагогом дети уточняют название частей тела, их местоположение и расположение относительно друг друга. Кроме того, развиваются навыки узнавания геометрических фигур, начерченных у ребенка на спине или на ладони. Вырабатывается способность распознавать различную фактуру предметов и их форму [25].

Прежде чем переходить к работе по развитию соматогностических, тактильных и кинестетических процессов необходимо стабилизировать общий мышечный тонус ребенка, устранить мышечные зажимы. Любое отклонение от оптимального тонуса может быть, как причиной, так и следствием возникших изменений в соматическом, познавательном и эмоциональном статусе ребенка, что в конечном счете может отразиться на общем ходе развития [54].

В работе А.В. Семенович представлены упражнения для оптимизации и стабилизации общего тонуса тела [54]:

 Напрячь все тело как можно сильнее на несколько секунд, потом расслабить. Потом этот же цикл проделывается с каждой частью тела отдельно. По позе ребенка и его дыханию представляется возможность определить его «зажатые» места.

 «Травинка на ветру». Ребенку предлагается изображать своим телом качающуюся на ветру травинку. Ребенок сидит на пятках с вытянутыми вверх руками. Когда «подует ветер» ребенок опускается, пока грудь не коснется бедер, а руки вытягиваются вперед. В этом же положении можно потянуть руки дальше. «Ветер стихает» и ребенок на вдохе возвращается в исходное положение.

Также это упражнение можно выполнять, в качестве «дерева». Однако предварительно с ребенком обговариваются детали: какое он выбрал дерево, ведь каждое из них по-своему реагирует на ветерок, бурю или ураган.

 «Репка». Ребенок садится на корточки, колени - в стороны, руки упираются в пол между ногами. Из этого положения «репка» медленно растет до полного выпрямления ног. Далее соединенные руки медленно поднимаются чуть выше головы и там размыкаются и разводятся в разные стороны.

Для оптимизации общего тонуса будет полезно проводить с ребенком растяжки. При выполнении должно создаваться ощущение мягкого растяжения, а не напряжения. Растяжки проводятся медленно, в щадящем режиме [54]. А.В. Семенович в своей работе приводит множество упражнений, направленных также на работу с локальными мышечными зажимами: представлены задания для разных частей тела, в частности для глаз, мышц речевого аппарата, шеи, плеч, рук, ног; даются упражнения для развития устойчивости и «раскрепощения» суставов.

Перед переходом к формированию представлений о «схеме тела» необходимо развить достаточный уровень кинестетических, тактильных и соматогностических процессов. Это достигается путем выполнения различных упражнений:

 «Повтори позу». Ребенок должен повторить за педагогом позу, в создании которой принимает участие все тело.

 «Узнай часть тела и запомни ее название». Педагог дотрагивается до какой-либо части тела ребенка, а он потом ребенок уже «вслепую» должен еще раз дотронуться до этой части тела. Затем, открыв глаза, показать эту часть тела на педагоге. Желательно, чтобы в ходе выполнения этого упражнения в работу было включено как можно большее количество частей тела: лицо, пальцы рук и ног, спина и т.д.

 «Телесные фигуры, буквы и цифры». Суть упражнения в том, чтобы придумать с ребенком как можно изобразить пальцами рук или всем телом фигуры, буквы и цифры.

 «Рисунки и буквы на спине и на ладонях». Педагог проводит пальцем по спине ребенка, «рисуя» фигуру или букву, если ребенок знает буквы, задача ребенка - определить, что у него на спине «нарисовали». То же самое проводится и на обеих сторонах ладоней.

 «Ощупывание и распознавание предметов». В непрозрачный мешочек кладутся различные по форме текстуре предметы (например, ключ, орех, камень, кольцо, мягкая игрушка и т.д.). Задача ребенка - наощупь узнать, что за предмет лежит в мешочке. В качестве усложнения задания можно попросить ребенка найти такой же предмет во втором мешочке другой рукой.

 «Распознай буквы - получишь слово». Из объемной азбуки составляется слово (3-4 буквы) и ребенку нужно ощупав буквы с закрытыми глазами определить, что за слово перед ним.

Со временем от ребенка следует добиваться отражения в устной речи своих впечатлений и ощущений. Задания рекомендуется отрабатывать последовательно в двух планах: в действиях, которые сопровождаются речью взрослого для закрепления понимания и в действиях, оречевляемых самим ребенком.

1 Формирование представлений о «схеме собственного тела».

Главным видом пространственных представлений является пространство нашего тела. Развитие представлений о собственном теле происходит за счет болевых состояний, взаимодействия с окружающим миром и собственной двигательной активности. А. В. Семенович писала [52], что не следует «ни в коем случае… пытаться абстрагировать внешнее пространство, объясняя что-либо ребенку. Он все должен пощупать, прочувствовать своим телом, руками». Над внутренним пространством (соматогназис) в развитии ребенка с помощью анализаторов надстраивается взаимодействие с внешним пространством. И вершиной развития пространственных представлений является абстрагирование от наглядных образов и оречевление с помощью логико-грамматических конструкций [44].

Основной целью этого этапа является развитие осознанного восприятия детьми собственного тела. Эта цель достигается путем формирования представлений о «схеме собственного тела» на практике и благодаря обучению ребенка копировать или самостоятельно выполнять по указанию серию движений [25].

При формировании «схемы собственного тела» на начальном этапе стоит использовать как можно больше внешний опор, маркеров, которые бы наглядно подтверждали и заставляли окончательно убедиться в том, что существуют правая и левые стороны, верх и низ, перед - зад. Формирование направления связывается с движением всего тела в определенную сторону.

Затем движение телом сменяется показом названного направления одной рукой, затем только поворотом головы и, наконец, только взглядом [25; 54].

На этом этапе активно используются упражнения на определение частей тела относительно друг друга: выше-ниже, спереди-сзади и т.д. При проведении коррекционной работы стоит учитывать, что ориентировка в горизонтальных направлениях страдает сильнее всего. Это может быть связано с тем, что понятия «левое» и «правое» имеют наименьшее чувственное подкрепление, нежели чем понятия «впереди» - «сзади», имеющие подкрепление ощущением различий вентральной и дорзальной частей тела, и понятий «верх» - «низ», опирающимися на вертикальную ось «голова - ноги» [44; 54; 30].

Процесс развития пространственно-аналитической деятельности у дошкольников стоит строить с учетом формирования пространственных представлений в онтогенезе, поэтому работа по формированию пространственных представлений начинается с дифференциации понятий «вверх» - «вниз», затем «спереди» - «сзади» и завершается процесс работы формированием понятий «право» - «лево» [44].

Для освоения телесного пространства предлагаются следующие упражнения [44; 54]:

 Ребенок и педагог, стоя перед зеркалом и проговаривая, показывают руками место, которое задается педагогом: над головой, перед глазами, за ухом, под подбородком, между ногами и т.д.

 Ребенок перечисляет предметы, расположенные впереди них и сзади них.

 Игра проводится с группой детей. Педагог вызывает ребенка, потом другого ребенка просит встать перед / за ним. Таким образом, выстраивается колонна. В конце игры дети называют имена тех, кто стоит впереди или сзади них.

 Педагог намеренно показывает не те движения или места на теле, которые называет. Ребенок должен исправить ошибки взрослого.

На начальном этапе формирования представлений «право» - «лево» ребенку следует дать какую-либо материальную опору, например, завязать на левой руке красную ленточку. Таким образом, ребенок быстрее запомнит, что слева - это «там, где красная лента». Также следует обратить внимание ребенка на то, что счет предметов, их перечисление или рассматривание серии сюжетных картин начинается с той руки, где «красная ленточка». В ходе занятий от ребенка требуется постоянное словесное обозначение сторон (право - лево), что в дальнейшем позволит избавиться от внешней опоры [44].

 По указанию педагога поднять правую/левую руку. (Так же можно попросить показать левое ухо, топнуть правой ногой, показать левый локоть, поднять правый мизинец, левый указательный палец и т.д.)

 Взять предмет определенной рукой.

 Потереть правой рукой левое колено, показать левой рукой правое ухо и т.д.

2 Развитие ориентировки в окружающем пространстве.

Целью этого этапа является развитие осознанного восприятия собственной позиции в пространстве и свойств окружающего пространства. В ходе этого этапа у детей вырабатываются навыки расположения объектов в окружающем пространстве относительно друг друга, происходит процесс закрепления умения пользоваться собственным телом как эталоном для изучения окружающего пространства. Дети учатся располагать объекты по отношению к собственному телу, происходит знакомство со «схемой тела» человека, стоящего напротив [25].

В ходе работы в этом разделе важно сформировать и закрепить у ребенка понятие о том, что у человека, находящегося напротив, все расположено наоборот. В итоге первое время следует учить ребенка мысленно ставить себя на место другого человека и воспринимать пространство его глазами и, главное, уметь правильно называть стороны [25;51].

Важным моментом в работе на этом этапе является осознание ребенком своих двигательных возможностей, а также расширение диапазона движений в разных зонах пространства: нижней, средней, верхней [54].

На этом этапе активно отрабатываются в речи такие понятия: «впереди», «сзади», «перед», «за», «слева», «справа», «вверху», «внизу». Дети сначала определяют расположение только двух предметов, находящихся в противоположных направлениях друг от друга: спереди - сзади, справа - слева. Чуть позже можно увеличить количество предметов и увеличить расстояние между ними.

 По инструкции педагога ребенок раскладывает предметы справа и слева от себя.

 Определение расположение предмета по отношению к себе («Стол стоит слева от меня»).

 Попросить положить ручку справа от тетради, книгу над тетрадью, а карандаш слева от книги. Далее ребенку задаются вопросы о расположении одного предмета по отношению к другому.

 Задача ребенка назвать все, что находится у него с правой стороны. Далее педагог просит повернуться направо и теперь назвать все, что находится с правой стороны. Аналогично проводится работа с направлениями «слево», «спереди», «сзади».

 В знакомой для ребенка пространстве (комната) обсуждается, что где стоит. «Если встать лицом к двери, то что будет справа?» и т.д.

 Педагог просит ребенка определить левый и правый рукав, ботинок, карман, штанину.

В работе над развитием пространственных представлений и отношений проводится уточнение понимания и употребления предложно-падежных конструкций. Значение наречий и предлогов отрабатывается применительно к определенной ситуации, что способствует созданию прочной базы ориентировочной основы деятельности.

В работе над предложно-падежными конструкциями можно выделить две ступени [44]:

I Формирование смыслового значения предлогов, уточнение представлений детей о значении предлогов.

II Знакомство с синтаксической ролью предлогов.

На этой ступени представления о предлогах должны как можно лучше закрепиться в зрительной и слухоречевой памяти детей. Для этого лучше всего разделить предлоги на сходные или противоположные по лексическому значению:

1 -я группа: в, из;

2 -я группа: на, с (со);

3 -я группа: над, под, между; 4-я группа: из, за, из-за;

-я группа: из, под, из-под; 6-я группа: от, до, к:

-я группа: перед, за, вокруг, около, возле; 8-я группа: через, сквозь, по.

При уточнении и дифференциации предлогов в речи дошкольников лучше всего использовать наглядные приемы или же упражнения, в которых участвует сам ребенок, например, определить отношения между предметами на картинках, построить предложение с помощью графической схемы и т.д. Работа над предлогами проводится поэтапно. Важно помочь ребенку усвоить смысловое значение каждого из них, так как только при этом условии он сможет правильно употреблять их в речи.

В коррекционной работе над предложно-падежными конструкциями необходимо придерживаться следующих направлений.

1. Формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов.

2. Дифференциация предлогов в устной речи детей.

3. Формирование звуковых грамматических обобщений.

4. Осознание словесного состава предложения.

Для лучшего усвоения значений предлогов очень полезны упражнения с последовательным употреблением предлогов с противоположным значением.

3. Развитие ориентировки в двумерном пространстве.

Целью этого раздела является формирование восприятия, воспроизведения и самостоятельного отражения пространственных характеристик плоскостных объектов.

У детей с минимальными проявлениями дизартрии в дошкольном возрасте существуют определенные трудности в ориентации на ограниченной плоскости. Ориентация в двумерном пространстве включает в себя умение находить и называть все края плоскости, определять центр плоскости, верхние и нижние правые и левые углы [44].

В ходе обучения дети учатся ориентироваться на пустом листе бумаге, располагать плоскостные предметы в разных местах относительно друг друга, копировать простые фигуры, а также в дальнейшем серии фигур. Педагог обучает детей правильно зрительно отслеживать фигуры в направлениях сверху вниз и слева направо. Кроме того, дети учатся анализировать сложные фигуры, состоящие из нескольких простых фигур, расположенных в разных местах относительно друг друга и в дальнейшем осваивают копирование сложных фигур [25; 44]. Для развития ориентировки в двумерном пространстве авторами предлагаются различные упражнения [25; 44; 54; 59]:

 Определить правый и левый край у стола.

 Расположить фигуры относительно друг друга по указанию педагога (Положить кружок, справа от него - треугольник, слева от кружка - квадрат, под кружком - прямоугольник, над кругом - овал).

 Обратное задание: ребенок должен назвать месторасположение фигуры относительно других фигур («Где находится прямоугольник?». «Под кружком» и т.д.)

 Задания на определение цифрового ряда («Назови первое число слева/справа»)

 Определение большего значения числа: («Покажи число 6. Какое число стоит слева от него? Оно больше или меньше, чем 6?»

 «Пчелка». Перед ребенком расположено поле, а на нем в клетках изображены буквы, в центре - пчела. Ребенок следует по указанию педагога за «перемещениями» пчелы, которая «собирает» буквы. В самом конце у ребенка получится слово

 «Лабиринт». Ребенку необходимо пройти по лабиринту, следуя по маршруту, изображенному в «подсказке»

 «Отражения». Задача ребенка - нарисовать рисунок в перевернутом виде, не переворачивая лист бумаги.

 Графические диктанты. Ребенок следует указаниям педагога по ведению линии через нужное количество клеточек, в самом конце у ребенка получается изображение (фигура/животное/ буква и т.д.). Диктанты можно выполнять в следующей последовательности: сначала - ведущей рукой, затем - противоположной; далее ребенок рисует в направлении, противоположном тому, которое называет педагог.

. Развитие понимания и употребления логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения.

На этом этапе у детей формируются «квазипространственные» представления посредством обучения детей понимать конструкции, предающие пространственные характеристики окружающего мира, также дети обучаются навыкам самостоятельного употребления конструкций и слов, обозначающих пространственные отношения. Работа над формирование «квазипространственных» представлений начинается с введения предлогов в упражнениях на отработку пространственных представлений. Изначально в речи используются такие понятия как «справа», «слева», «выше», «ниже», а позже происходит переход к предлогам: «над», «под», «за», «на», «между» и т.д. В ходе закрепления предложно-падежных конструкций от ребенка с минимальными проявлениями дизартрии требуется постоянное оречевление своих действий [25;52].Упражнения:

 На столе стоит коробка с крышкой, ребенку дается картонный кружок, который он должен положить в определенное место по указанию педагога («На коробку», «под коробку», «в коробку» и т.д.)

 Педагог кладет кружок на определенное место в коробке, произнося начало фразы («Я кладу кружок…»), а ребенок в зависимости от расположения кружка должен закончить фразу («…в коробку/перед коробкой/за коробку» и т.д.).

 «Нарисуй предлог». Ребенку предлагается изобразить предлог любым удобным для него способом, то есть составить собственную схему.

 «Послание». Перед ребенком изображена последовательность рисунков, которую ребенок должен разгадать (Например, рисунок ложки, схема предлога «в» и чашка. Расшифровка: «Ложка в чашке» и т.д.)

 Отработка синонимов-антонимов

 Ответы на вопросы и продолжение предложений по опоре на сюжетную картину: «Перед тем как сесть завтракать, дети …»; «Дети стояли в ряду по росту. Первым стоял самый низкий ребенок, а последним - …»

 Ответы на вопросы: «Маша веселее, чем Света. А Света веселее, чем Ира. Кто самый веселый?» и т.д.

 Толкование конструкций. («Хозяйка куклы - кукла хозяйки», «Папин сын - сын папы», «хозяин кошки - кошка хозяина» и т.п.

Формирование временных представлений проводится в 6 этапов (О. Б. Иншакова, А.М. Колесникова):

1. Формирование представлений о биоритмах собственного тела и ритмах окружающей среды, развитие чувства времени.

2. Развитие субъективных ощущений длительности временных интервалов, формирование временных эталонов.

3. Формирование способности планировать свою деятельность во времени.

4. Развитие представлений об основных временных единицах и понятиях и их вербализация.

5. Развитие понимания вербальных средств, обозначающих временную последовательность, и ее отражения с помощью устной речи.

6. Дальнейшее совершенствование понимания и употребления сложных логико-грамматических конструкций, выражающих временные отношения.

Основной целью в ходе развития временных представлений у детей дошкольного возраста является формирование ощущений течения времени и формирование представлений об основных временных единицах. У детей с речевой патологией коррекционный процесс начинается с формирования субъективных ощущений течения времени, в ходе которого происходит постепенный переход от отработки понимания временных отношений к оречевлению временных представлений [25;35].

Базой для формирования временных представлений являются представления о собственных биоритмах, а также ритмах окружающей среды.

На первом этапе дети учатся ощущать биоритмы своего тела, таких как сердцебиение, дыхание), отрабатывается восприятие и воспроизведение внешних ритмов, а также воспроизведение ритмов, которые предложены педагогом [25].

 Определение ритма дыхания. Рука кладется на грудь и на вдохе голова поднимается, а на выдохе - опускается. Это упражнение отрабатывается до полной синхронизации движений головы с ритмом дыхания.

 Педагог стучит определенный ритм по колену ребенка. Задача ребенка ощутить ритм, запомнить его и воспроизвести. Постепенно происходит усложнение ритма, а в дальнейшем ритм отстукивается уже на внешнем предмете.

 Восприятие ритма музыки. Сначала ребенок вслушивается в ритм музыки, затем с помощью педагога, если потребуется, пытается повторить его.

На втором этапе при развитии ощущения длительности временных интервалов, а также при формировании временных эталонов у детей складывается представление о длительности минут, дети ощущают длительность определенного интервала времени, осуществляя при этом деятельность. На этом этапе начинается частичное знакомство с часами, с часовой, минутной и секундной стрелками.

 Дети следят за тем, сколько кругов сделает за одну минуту секундная стрелка.

 Отстукивание в такт секундной стрелке.

 В течение 1 минуты песочных часов дети рисуют по образцу фигуру. По окончании дети считают количество нарисованных фигур.

 Детям требуется рисовать в ряд определенную фигуру и остановиться тогда, когда, по их ощущениям, пройдет 1 минута.

В ходе занятия с ребенком следует обращать внимание на часы: в самом начале определить, где находятся часовая и минутные стрелки, также в середине занятия и в самом конце. Педагог в середине занятия обращает внимание детей на то, какая стрелка изменила свое положение, какое расстояние она прошла, какая стрелка не изменила свое местоположение и почему [25; 58].

Следующий этап посвящен развитию у детей способности планировать объем своей работы за указанный отрезок времени. В ходе этого этапа дети учатся определять количество работы, которое возможно осуществить за заданный временной интервал, а также у детей формируется контроль за выполнением намеченной работы посредством наблюдения за песочными часами.

Изначально детям предлагается самим определить тот объем работы, который, на их взгляд, они смогут осуществить в заданный период времени. Затем ребенку дается возможность выполнить всю работу и оценить количество сделанной работы по окончании времени. При оценке результатов внимание детей обращается на причины соответствия или же несоответствия длительности выполнения задания по сравнению с запланированным временем [25].

 На листе изображены фигуры. Задача ребенка выбрать то количество фигур, которое он сможет вырезать за три минуты.

 Попросить ребенка рассказать, что он сможет выполнить за одну минуту.

 Сколько ребенку понадобится времени, чтобы закрасить фигуры.

Четвертым этапом в формировании временных представлений является развитие представлений об основных временных единицах и понятиях, а также их вербализация. На этом этапе у детей формируются представления о частях суток и их понятиях, представления о днях недели, месяцах, временах года [25].

При работе над формированием представлений о частях суток детям необходимо помочь осознать, что ночь, утро, день и вечер являются частью единого целого - суток. Изначально дети учатся определять часть суток по деятельности людей, работу лучше всего начинать с контрастных времен суток: утро - вечер, день - ночь. Определение суток на первых порах идет с использованием наглядного материала, в дальнейшем же работа по формированию представлений о частях суток переходит в словесную форму без использования материальной опоры [25; 64].

 Педагог предлагает ребенку показать другим детям, что он делал утром/в обед/ вечером. Другие дети угадывают и проговаривают то действие, которое изобразил ребенок.

 Педагог начинает фразу, а ребенок заканчивает ее словом, которое подходит по смыслу («Мы завтракаем… (утром), мы идем гулять …(днем), папа возвращается с работы … (вечером)» и т.д.)

 На столе разложены карточки с количеством кружочков, обозначающих порядковый номер дня недели. Педагог указывает на карточку и просит ребенка сказать, какой день недели обозначает эта карточка, какой день недели был перед указанным, какой день недели будет после указанного.

 Ребенку требуется указать на карточку, обозначающую определенный день недели, например, пятницу.

 Ребенка просят показать 4-ый день недели.

В дальнейшем эта работа проводится без опоры на карточки.

Формирование представлений о временах года проводится по трем направлениям: получение представлений о сезонных изменения в живой природе; формирование представлений о сезонных изменениях в неживой природе и об изменениях в жизни и труде людей. Знания о текущем времени года рекомендуется давать в сравнении с прошедшим сезоном, опираясь на жизненный опыт детей. Изначально дети определяют по картинкам время года, обозначают основные признаки времени года, позже после освоения правильной последовательности времен года дети должны уметь рассказать о них без наглядной опоры. Далее идет работа над формированием представлений о месяцах: у детей необходимо сформировать представление о том, что 12 месяцев составляют один год и каждое время года состоит из 3 месяцев [35; 58].

Пятым этапом в работе над формированием временных представлений является развитие понимания вербальных средств, обозначающих временную последовательность, и ее отражения с помощью устной речи. В ходе этого этапа дети учатся устанавливать последовательность видов деятельности в режиме дня, происходит знакомство с возрастными изменениями, цикличностью явлений в природе, формируется понимание причинно- следственных отношений [25].

В заключении работы над временными представлениями и понятиями у детей закрепляется понимание и выражение средствами языка различных временных категорий и их последовательностей. В задачи шестого, завершающего этапа входит совершенствование понимания предлогов и наречий, выражающих временные отношения, а также закрепление понимания значений глаголов во всех временах [25].

# Заключение

Проблема ориентации человека в пространстве широка и многогранна. Она включает как представление о величине и форме, так и пространственное различение, восприятие пространства и времени, понимание различных пространственных и временных отношений.

Проблемой изучения пространственно-временных представлений в свое время занимались такие ученые как Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Л.Е. Леушина, А.А. Столяр, Т.Д. Рихтерман, А.В. Семенович и другие.

В выпускной квалификационной работе в первой главе были раскрыты особенности формирования в онтогенезе пространственно-временных представлений у детей в норме и с речевой патологией. Во второй главе был проведен констатирующий эксперимент для выявления особенностей пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с минимальными проявлениями дизартрии. В третьей главе выпускной квалификационной работы на основе анализа методической литературы были представлены методические рекомендации по развитию пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста.

В ходе работы над выпускной квалификационной работой были сделаны следующие выводы:

1. Проведено изучение, обобщение и анализ педагогической, психологической, логопедической и нейропсихологической литературы по теме исследования. Анализ данных показал, что пространственно-временные представления играют важную роль в осуществлении многих видов деятельности, являются одними из базовых представлений, на основе которых формируются высшие психические функции. Кроме того, правильно сформированные пространственно-временные представления предотвращают в дальнейшем возможные трудности обучения в школе. Анализ литературы также показал недостаточную изученность проблемы пространственно-временных представлений у детей с патологией, в частности, с речевыми нарушениями.

2. При изучении особенностей пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста использовалась методика О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой, адаптированная для детей старшего дошкольного возраста.

3. Проведено изучение пространственно-временных представлений у детей с минимальными проявлениями дизартрии, а также у детей без отклонений в речевом развитии. На основе полученных данных был проведен сопоставительный анализ и выявлены особенности в развитии пространственно-временных представлений у детей с минимальными проявлениями дизартрии: трудности в употреблении в речи сложных предлогов при хорошем уровне их понимания, отмечается несформированность названий месяцев на фоне владения представлениями о временах года, имеется частичная ориентировка в днях недели.

4. На основе проанализированной существующей методической литературы предложены методические разработки по формированию пространственно-временных представлений в дошкольном возрасте.

# Литература

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития Пер. с англ. Ю. Даре. - Т.: Теревинф, 2009. 272 с.

2. Ананьев Б.Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. - М., 1961.

3. Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. - М.,1961.

4. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение. - 1964. - 304 с

5. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007.

6. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. - М., 2005

7. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. - М., 2009.

8. Брак У.Б. Ранняя диагностика и коррекция. М., 2007. Т.1.

9. Бурдина И.В. Лексико-семантические способы выражения категории времени в онтогенезе речи: Дис… канд. филолог. наук/ И.В. Бурдина. - М.,1997.

10. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М., 1969.

11. Визель Т.Г. Как вернуть речь: Инсульт и нарушения речи. Афазия и ее формы. Дизартрия и ее формы. Восстановление речевой функции. Уход за больными. М., 1998.

12. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов ВУЗов. - М.,2014

13. Винарская Е.Н Дизартрия. - М., 2006.

14. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

15. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте. // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений: Сб. науч. тр./ М., 1961.

16. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. М.: Детство-Пресс, 2011.

17. Волкова Л.С. Логопедия. М., 2007.

18. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе; Акад. пед. наук РСФСР. - Москва, 1961.

19. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

20. Голубева Н.И. Опыт изучения ориентировки ребенка в пространстве на первом году жизни. // Известия. - М., Вып. 86., - 1956.

21. Ендовицкая Т.В. К вопросу о развитии остроты зрения в дошкольном возрасте. «Известия АПН РСФСР», вып. 64. -М., Изд-во «Высшая школа» 1962.

22. Знаменская А.Н. Изучение развития временных связей на отношения раздражителей в пространстве у детей в раннем детстве. // «Проблемы восприятия и пространственных представлений» Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

23. Зыкова В.И. Восприятие пространственных отношений учащимися в процессе измерительных работ. // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений: Сб. науч. тр. Под ред. Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. - М., 1961.

24. Иванов М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии// Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012 №28.

25. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследования и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учебно-методическое пособие. - М.,2006.

26. Карелина И.Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств. // Дефектология. - 2000. - №1.

27. Кириеенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.

28. Китаева Н.Н., Емельянова С.О. Состояние пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи// Специальное образование. 2014 №10

29. Колесникова А.Н. Нарушения понимания и выражения средствами языка пространственно-временных отношений при экспрессивной алалии: Дис…канд. пед. наук/ А.М. Колесникова. - М., 2007.

30. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. - СПб., 2006.

31. Королева И.В. Биологические основы развития языка и речи/ И.В. Королева// Изучение нарушений письма и чтения: итоги и перспективы: материалы 1 международной конференции российской ассоциации дислексии. - М., 2004.

32. Котырло В.И. Освоение величины предметов детьми-дошкольниками. // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений: Сб. науч. тр./ М., 1961.

33. Ладович К.С. Инновационный подход к изучению пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом// Специальное образование. 2015 №4.

34. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей. - М.,2009.

35. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. - М., 2002.

36. Личко А.Е. Психопатии и акцептуации характеров у подростков. Л., 1983

37. Ломов Б.Ф. Об измерительной функции анализаторов // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. - М.,1961.

38. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Развитие фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии.

39. Лурия А.Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка/ Под ред. А.Р. Лурия М., 1956. Т.1.

40. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.

41. Люблинская А.А. Роль речи в развитии восприятия у детей дошкольного возраста. Сб. «Вопросы общей и детской психологии». Под ред. Б.Г. Ананьева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.

42. Манелис Н.Г. Сравнительный анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и детей с аутистическими расстройствами. Автореф. Дис. … канд. психол. Наук. М., 1979.

43. Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией.// Расстройства речи и методы их устранения./Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. - М.,1975.

44. Моргачева К.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. - М., 2009.

45. Мусеибова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей дошкольного возраста. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

46. Пейпер А. Особенности деятельности мозга ребенка. Перевод с немецкого. М., Медгиз, 1962.

47. Правдина О.В. Дизартрия// Логопедия. - М., 1973.

48. Прессман А. А. О роли предметного действия в формировании зрительного образа ребенка. Сб «Проблемы психологии». Под ред. Б.Г. Ананьева. Л., Изд-во ЛГУ, 1948.

49. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. - М., 1991.

50. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. М., 1979.

51. Семаго И. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Дефектология, №1, 2000.

52. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учеб. Пособие. - М.,2008

53. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М., 2002.

54. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. - М.,2015.

55. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М., 1947.

56. Сиротюк А.С. Закономерности развития пространственных представлений в детском возрасте //Кафедра. 2008. №4.

57. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики. // Дефектология. - М., 1974. - №4.

58. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. - М., 1988.

59. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространство с нейропсихологом. - М., 2016.

60. Филичева Т.Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи// Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. - М., 2003.

61. Шемякин Ф.Н. Ориентация в пространстве// Психологическая наука в СССР. Т.1. М., 1959.

62. Шемякин Ф.Н. Развитие руки на первом году жизни ребенка. «Ученые записки Института психологии», т.2 М., 1941.

63. Штерн В. Психология раннего детства. Перевод с неметкого. Пг., 1915.

64. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. - М.,2005.

65. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960

66. Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства// Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений: Сб. науч. тр./ М., 1961.