

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ**
Кваліфікаційна робота (проект)
На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
213-М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
Програми 016.01 Логопедія
Тіназова Анна Олексіївна
Керівники: к.пед.н., доцентка Ільїна Н.В.
к.філол.н., доцентка Мироненко О.В.

Рецензент: к.п.н., доцентка кафедри
спеціальної освіти Миколаївського
національного університету імені
В. О. Сухомлинського
Кисличенко В.А.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичний аспект розвитку просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення	6
1.1.Поняття про просторові уявлення та процес їх розвитку.....	6
1.2.Вплив розвитку просторових уявлень на мовлення дитини....	10
1.3.Характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення.....	13
1.4.Специфіка формування просторових уявлень у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення.....	18
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження стану сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення	22
2.1. Обґрунтування та організація дослідження стану сформованості просторових уявлень у дошкільників.....	22
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	27
2.3. Шляхи корекції просторових порушень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.....	39
ВИСНОВКИ	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	48
ДОДАТКИ	52
Додаток А. Методика дослідження просторових уявлень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	52
Додаток Б. Стимульний матеріал для дослідження стану сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	56
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності	61

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема розвитку просторового орієнтування та формування точних просторових термінів у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення є однією з найбільш актуальних, що охоплюють сфери багатьох суміжних дисциплін. Причина такого інтересу в тому, що просторові уявлення лежать в основі когнітивної та емоційної сфери дитини [24].

Нині збільшується кількість дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Ці діти відчують ускладнення у придбанні навичок освоєння простору, що загалом впливає на наступне шкільне навчання і неуспішність з таких шкільних предметів як математика, письмо, читання.

Вчені приймають той факт, що сприйняття та оцінка простору також розвиваються за безпосередньої участі мовлення, як способу відображення складної структури просторових умінь та навичок, так і координатора орієнтування у просторових умовах [5]. Встановлено, що рівень вербалізації просторових уявлень відповідає загальному рівню розвитку мовлення дитини. У зв'язку з цим, проблема засвоєння просторових уявлень особливо актуальна у дошкільнят із загальним недорозвитком мовлення, у яких не сформовані всі його компоненти.

Аналіз літератури з даної проблеми показує, що питання просторових уявлень і сприймання, значення корекційної діяльності у формуванні дошкільників з порушеннями розвитку ґрунтовно розглядалися такими вченими: Венгер Л.А., Гаврилова Н.С., Гармаш О.В., Лурія О.Р., Рібцун Ю.В., Семаго Н.Я., Синьов В.М., Шеремет М.К.

Кваліфікаційну роботу виконано в межах теми науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі».

Тему магістерського дослідження затверджено на підставі рішення вченої ради Херсонського державного університету.

Мета дослідження – дослідити вплив формування просторових уявлень на розвиток мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Завдання:

1. Проаналізувати загальнопедагогічну і спеціальну літературу з досліджуваної проблеми.

2. Висвітлити теоретичний аспект розвитку просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

3. Провести експериментальне дослідження стану сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення та проаналізувати його.

4. Визначити шляхи корекційної роботи, щодо формування просторових уявлень у дітей даної категорії і їх вплив на розвиток мовленнєвої функції.

Об'єкт дослідження – мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Предмет дослідження – методи і прийоми формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Методи дослідження. Задля розв'язання описаних вище завдань були використані такі методи: аналіз спеціальної логопедичної та психолого-педагогічної літератури, спостереження, бесіда, констатувальний і формувальний експерименти, узагальнення отриманих результатів.

Наукова новизна отриманих результатів: описаний специфічний зв'язок просторових уявлень і мовлення дитини; визначена кореляція ефективності логопедичної роботи з процесом формування просторових уявлень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Практичне значення отриманих результатів: У роботі описано та досліджено рівень сформованості просторових уявлень у дошкільнят з загальним недорозвиненням мовлення та шляхи розвитку мовлення під час формування просторових уявлень. Результати дослідження можуть бути використані логопедами, педагогами і методистами загальноосвітніх та спеціальних шкіл, а також студентами та викладачами вищих навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри спеціальної освіти ХДУ, методичному семінарі кафедри спеціальної освіти ХДУ та знайшли відображення у публікації «Особливості формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення» в електронному альманасі «Магістерські студії» (Випуск XXI).

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

1.1. Поняття про просторові уявлення та процес їх розвитку

Важливою складовою людської діяльності є просторове орієнтування, що формує всі її сторони та взаємодіє з усіма аспектами людського світу. Всебічний розвиток дитини неможливий, без здатності до просторових уявлень. Просторова спрямованість дуже впливає на особистість дитини та її самосвідомість [19].

Значення просторових уявлень оцінювалося багатьма вітчизняними та зарубіжними авторами, серед них Ананьєв Б.Г., Венгер Л.А., Запорожець А.В., Лурія А.Р., Рибалко Є.Ф., Цветкова Л.С. Їх роботи довели, що просторово-часові уявлення є базисом для формування практично всіх вищих психічних функцій, зокрема мовлення.

Просторове уявлення – це здатність особистості правильно відображати просторові відносини навколишньої дійсності та її положення відносно предмета в даний момент [6].

Просторове сприйняття і уявлення – широкі поняття, що відбивають універсальність просторових ознак. Обсяг, форма, відстань між предметами, висота, довжина і ширина предметів, їхнє становище у просторі, орієнтування – це категорії простору [6].

Володіння описаними знаннями про простір означає: вміння розпізнавати та розрізняти просторові ознаки, правильно називати їх та включати у виразне мовлення адекватні словесні позначення, орієнтуватися у просторових уявленнях під час різних операцій, що пов'язані з активними діями [14].

Основою формування поняття про простір є міжпівкульна взаємодія, а також система координат, яка формується дитиною поетапно в процесі вертикалізації. Функції, що розвиваються у дитини, в основному пов'язані з роботою правого відділу мозку. Він спирається на координацію зору і руху, здатність пов'язувати рух з вертикальними та горизонтальними координатами, здатність об'єднувати в ціле, а також здатність запам'ятовувати загальне розташування частин, тобто охоплювати цілісну картину. Ліва півкуля мозку вирішує складніші завдання, які пов'язані з детальним аналізом та мовним опосередкуванням [21].

В формуванні просторових уявлень беруть участь різні аналізатори: слуховий, зоровий, нюховий, кінестетичний, тактильний. Робота цих аналізаторів полягає у сигнальній та регулюючій функції просторових уявлень.

Сигнальна функція полягає в тому, щоб виразити в кожному випадку не тільки узагальнений образ нашого раніше зафіксованого об'єкта, а й різну просторову інформацію про цей об'єкт.

Регулююча функція просторових уявлень тісно пов'язана з сигнальною функцією аналізаторів та включає в себе виділення необхідної інформації про предмет або явище, яке раніше сприйняла дитина [17].

Психофізіологічний механізм просторового відображення складається з динамічної системи взаємопов'язаних дій усіх аналізаторів, особливо кінестетичного аналізатора, як «дробового аналізатора простору». Вчені також підкреслюють, що основне сприйняття простору належить зоровому та тактильному аналізатору. Їх взаємодія створює необхідні умови для розвитку просторових уявлень [2].

Вперше ця взаємодія закріплюється на 5-6 тижні життя дитини, коли вона починає розрізняти предмети. У 2 місяці дитина звертає свою увагу на рухому руку. У 4 місяці – перекладає іграшки з однієї руки в

іншу, під власним візуальним контролем. В цей період дитина починає розрізняти просторову спрямованість звуків. Але ці основні напрямкові відмінності за своєю суттю є несвідомими [7].

Усвідомлення цих напрямів є новим етапом в освоєнні простору. Ці зміни відбуваються в дошкільному віці. У цей період починається інтенсивний розвиток просторових уявлень. Велику роль тут відіграють два важливі фактори: оволодіння ходьбою та мовленням [12].

З віком у процесі ігрової діяльності продовжує розширюватися і поглиблюватися засвоєння дітьми навколишнього простору, завдяки чому збагачується зорове сприймання простору: розуміння глибини просторових зв'язків і пропорції предметів [4]. Завдяки грі діти не тільки відтворюють взаємини дорослих, а і взаємодіють з іграшками та предметами. Це, в свою чергу призводить до глибшого розуміння просторових характеристик предметів і розвитку більш високого рівня зорової та моторної координації в просторі.

За Ананьєвим Б.Г., кожне відчуття будь-якої якості, інтенсивності та тривалості має певний просторовий компонент, що підкреслює зв'язок просторових уявлень з усією пізнавальною діяльністю індивіда.

На думку Семаго Н.Я., просторові уявлення неоднорідні за своєю структурою, як мисленнєві форми, що відбивають різні характеристики об'єкта, вони поділяються на координатні, метричні, структурно-типологічні та проєкційні [23].

Поняття просторового орієнтування характеризує здатність людини не тільки локалізувати себе на місцевості, що її оточує, але і на різних предметах, на собі та на іншій людині в умовах обмеженості, наприклад, на аркуші паперу. З іншого боку, процес передбачає активні просторові дії суб'єкта.

Сучасні науковці розрізняють такі види просторового орієнтування [8]:

1. Орієнтування в когнітивному просторі суб'єкта (орієнтування в невеликому просторі, розташованому в області дії рук);
2. Орієнтування в робочому просторі (простір, обмежений зоною дії руки та простором при русі тіла);
3. Орієнтування на великий простір (внутрішнє та зовнішнє орієнтування).

Просторові уявлення розвиваються у дитини поетапно [26]:

I. Дитина вчиться орієнтуватися відносно себе: визначає різні частини власного тіла; співвідносить їх із різними сторонами свого тіла (спереду, ззаду, зверху, знизу, праворуч, ліворуч). Уміння орієнтуватися відносно себе є основоположником для оволодіння орієнтування на інших предметах.

II. Дитина вміє орієнтуватися в навколишньому просторі не тільки відносно себе, але і від будь-якого оточуючого її предмету.

III. Дитина розуміє мовленнєві значення простору у напрямках та вербалізує їх.

IV. Застосування освоєних навичок у просторі.

Перелічені етапи розвитку просторових уявлень розвиваються в онтогенезі поступово, надбудовуючись одна над одною. Кожен наступний рівень включає попередні, утворюючи в міру свого розвитку єдиний ансамбль сформованої психіки. Якщо з якихось причин дитина не пройде всі етапи формування просторового уявлення, то вона обов'язково зіткнеться з труднощами в оволодінні грамотою [10].

Отже, розвиток просторових уявлень тісно пов'язаний з формуванням відчуття схеми власного тіла, з розвитком дитячого практичного досвіду, із зміною структури предметно-ігрової дії, пов'язаною із подальшим вдосконаленням рухових навичок. Просторові уявлення, що виникають знаходять відображення та подальший розвиток у дитячій ігровій, образотворчій, конструктивній та побутовій діяльності.

Якісні зміни у формуванні просторових уявлень пов'язані з розвитком мовлення у дітей, її розуміння та активним використанням словесних завдань просторових відносин, виражених прикметниками та прислівниками.

1.2 Вплив розвитку просторових уявлень на мовлення дитини

Мовлення – основний засіб людського спілкування. Без нього людина не мала б можливості отримувати і передавати великі обсяги інформації, особливо ті, що несуть смислове навантаження, або самостійно зберігають інформацію, яку неможливо сприйняти органами чуття [14].

Загальновідомо, що однією з найважливіших умов інтелектуального та психічного розвитку дитини є успішне формування її мовлення, оскільки воно є важливим інструментом оволодіння дитиною певними поняттями. Причому ж розвиток понятійного відображення просторових відносин відбувається в процесі збагачення чуттєвого досвіду дитини на основі її вербалізації та систематизації [1].

Просторові уявлення формуються за походженням просторових рефлексів, що тісно пов'язані з розвитком мовлення, співпрацею з дорослими, самостійною діяльністю дітей в умовах дисциплінарного розвитку.

Сприйняття і оцінка простору невіддільні від мовленнєвої діяльності: мовлення є, з одного боку, засобом вираження просторових знань, а з іншого, організатором категоріальної спрямованості простору.

У ході розвитку просторових уявлень у дітей розвивається усне та писемне мовлення, уточнюються та розширюються уявлення про мовні просторові категорії, відбувається знайомство дітей з навколишнім світом, формуються основні математичні уявлення.

Штайнер Р. писав про те, що здатність до просторового орієнтування, жестів, моторних програм, тобто будь-який рух тіла дитини в цілому, є основою для мовленнєвого розвитку, оскільки бере участь у формуванні мовленнєвого центру у головному мозку дитини [3].

Тому, недостатнє формування просторових уявлень, ймовірно, позначиться на формуванні грамотного зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку, а також на розвитку навичок читання і письма у школярів.

При неповному розвитку усного мовлення дитини порушується не тільки комунікативні навички але й звуковий аналіз, що стає перешкодою для засвоєння різних типів складової структури слова. Своєчасне освоєння цих навичок в дошкільному віці пов'язане з формуванням просторових та рухових реакцій [25].

Просторові уявлення формуються у дітей, проходячи початковий рівень сенсорно-перцептивного відображення предметного світу, з одночасною вербалізацією сенсорних ефектів, від самих предметів та їхнього просторового розташування. На рівні вербалізації досягається якісно високе відображення дітьми і предметного світу, і просторових відносин [7].

На думку Люблінської А.О., ступінь розвитку вербалізації просторових уявлень дошкільнят відбиває не стільки рівень їх мовного розвитку, скільки вміння розпізнавати і виділяти символи у просторі, як об'єкти пізнання.

Вчені довели, що у дітей при виконанні завдань, що вимагають застосування просторових операцій, розвивається словниковий запас, вони починають розуміти побутові синтаксичні конструкції та вживати їх у своєму мовленні, а також навчаються діяти відповідно до інструкції.

Сформованість просторових уявлень передбачає [5]:

- Уміння розуміти та вживати у мовленні прикметники та слова з просторовим значенням, що позначають розташування об'єктів

(застосування прикметників: «на», «над», «під», «перед», «за», «вгорі», «внизу» та інші);

- Уміння розуміти і вживати у мовленні поняття, що позначають співвідношення фронтальних сторін на матеріалі конкретних та абстрактних зображень (застосування понять визначення напрямлень: «ліво», «право», «зліва», «справа», «лівіше», «правіше» та інші);

- Уміння розуміти та вживати в мовленні складні поняття, що характеризують просторовий аналіз об'єктів, при заданому напрямку на конкретних чи абстрактних зображеннях (володіння поняттями «перший», «останній», «наступний», «попередній» та інші);

- Уміння розуміти та вживати у мовленні складні просторово-граматичні конструкції.

Виявлення порушень просторових уявлень у дошкільному віці, може допомогти скоригувати порушення просторового функціонування та запобігти серйозним та стійким порушенням писемного мовлення, та порушенням математичного рахунку [17].

Отже, адекватний розвиток просторових уявлень визначає загальний розвиток та готовність до школи дошкільнят. Успішне оволодіння таким процесами, як читання, малювання та письмо, залежить від когнітивного рівня просторових уявлень. Слід зазначити, що формування цих уявлень безпосередньо пов'язане з процесами мислення і мовлення.

Таким чином, порушення процесу формування просторових понять відіб'ється на оволодінні дитиною мовленням, збагаченням словникового запасу, а також на здатності будувати граматично та синтаксично правильні речення і призведе до обмеженого розуміння дієслів та прийменників.

1.3 Характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення

Загальне недорозвинення мовлення – це складний розлад мовлення, при якому у дитини зі збереженим слухом та інтелектом, порушуються усі компоненти мовлення: лексика, граматики, фонетика [13].

Недорозвинення мовлення може проявлятися в різному ступені: від повної відсутності засобів мовного спілкування до розгорнутого мовлення з самостійними елементами лексико-граматичного та фонологічного недорозвинення [20].

Дане мовленнєве порушення не завжди сприймається батьками серйозно, тому що багато його симптомів, такі як не вміння узгоджувати слова у відмінках, числі, роді, перестановка складів у слові, пізній мовленнєвий розвиток, неправильне вживання прийменників, багато хто вважає з часом такими, що проходять і не вимагають допомоги спеціалістів.

Дорослі не усвідомлюють, що мовленнєвий розвиток дитини є запорукою її успіхів у навчанні, впевненого вибору професії, всебічного розуміння світу та цікавих взаємодій з оточуючим.

Для дітей з загальним недорозвитком мовлення характерний пізній початок промови – до 3-4 років з'являються перші слова. У таких дітей обмежений словниковий запас, велика кількість граматичних помилок у мовленні, відсутність фонематичних процесів та вербальної активності, почуття дисонансу у мові [29].

Наукова основа загального недорозвитку мовлення дана професором Р.Є. Левіною та її колегами у 1950-х та 1960-х роках. У той час були розроблені два методи класифікації усіх мовних порушень: психолого-педагогічний та клініко-педагогічний.

З погляду першої класифікації найважливішим питанням є те, які компоненти мовленнєвої системи уражені, недорозвинені чи ушкоджені.

Наслідуючи такий підхід педагоги мають можливість визначати напрямок корекційного навчання [4].

Психолого-педагогічна класифікація загального недорозвитку мовлення виділяє такі рівні [18]:

I. Перший рівень обумовлений майже повною відсутністю мовних засобів спілкування, або вкрай обмеженим їх формуванням. У дітей на першому етапі розвитку мовлення словниковий запас складається з невеликої кількості багатозначних побутових слів, звуконаслідувань і звукових комплексів, придуманих дитиною і важких для розуміння оточуючими. Лексеми та їх альтернативи використовуються лише для позначення певних речей і дій. Діти використовують паравербальну комунікацію повсюдно – жестами, мімікою, тощо. У фразі відсутні морфологічні елементи, які виражають граматичні відносини. Дитячі висловлювання мають ситуативний характер. Сильно порушується фонематичне сприйняття, виникають труднощі навіть при виборі слів зі схожими назвами, але різним значенням. Завдання на звуковий аналіз слів не зрозумілі дітям на цьому рівні.

II. Другий рівень обумовлений незначним підвищенням мовної активності та появою фразового мовлення. На цьому етапі фраза все ще фонетично та граматично спотворена. Лексика різноманітніша, у дитячому самотійному мовленні виділяються слова різних лексико-граматичних розрядів. Дитячі висловлювання часто бідні, і обмежуються перерахуванням предметів, чи дій, що безпосередньо сприймаються. Слова часто вживаються вузько, а рівень мовного узагальнення низький. Як і раніше, характерний очевидний аграматизм. Розуміння заданих звуків залишається неповним, оскільки діти ще неспроможні адекватно розрізнати більшість граматичних форм [9].

III. Третій рівень передбачає використання дітьми розширеного фразового мовлення, в якому чітко виражені недорозвинені елементи

фонетики, лексики та граматики. У цьому контексті багато слів дізнаються і вживаються не точно, а багато форм і категорій мови формуються не повністю. У словнику переважають іменники та дієслова, а слів для вираження властивостей, ознак, дій станів предметів не вистачає, дитині складно утворити та підібрати слова з одним коренем. Спостерігаються порушення в відповідності різних частин мови та побудові речень. Звуковимова не відповідає нормі: вони не розрізняють подібні звуки на слух і у вимові, спотворюють складову структуру і звуковий склад слів [30].

IV. Четвертий рівень найчастіше зустрічається у дітей із слабо вираженими залишковими проявами мови, лексичним, граматичним та фонетико-фонематичним недорозвиненням. Незначні порушення всіх компонентів мовлення виявляються лише у процесі детальної диференціальної перевірки під час спеціально підібраних завдань. У вимові дітей існує особлива складова структура, порушується зміст слів і звуків. Переважає опущення звуків і лише в поодиноких випадках складів [22].

Клініко-педагогічна категорія заснована на традиційному зв'язку логопедії та медицини, проте відрізняється від суто клінічної тим, що виявлений тип мовного розладу не має жорсткої прив'язки до форми захворювання [13].

Згідно з другою класифікацією загальне недорозвинення мовлення може виникати внаслідок поєднання генетичних факторів та негативних зовнішніх впливів. Часто серед патогенезу у дітей виділяють: генетичну схильність, несприятливе довкілля, порушення розвитку мозку у ранньому дитинстві.

Клінічна класифікація передбачає такі групи дітей [28]:

1. Перша група – неускладнений варіант загального недорозвитку мовлення. Даних про ураження центральної нервової системи та патології вагітності і пологів немає. Можливі лише незначні

відхилення від норми: легке отруєння у другій половині вагітності, короткочасна асфіксія під час пологів, фізична слабкість у ранньому розвитку. Неврологічні показники свідчать про можливі незначні функціональні порушення, такі як дистонія, дефіцит дрібної моторики, часті застуди. Спостерігається емоційно-вольова незрілість та слабка регуляція вегетативної системи.

2. Друга група – ускладнений варіант ЗНМ. Це діти з неблагополучним анамнезом, що ускладнює загальне недорозвинення мови на кшталт церебрально-органічного генезу. Недорозвинення мови поєднується з неврологічними та психопатологічними ознаками. У дітей даної групи відмічаються неврологічні синдроми (табл. 1).

Таблиця 1.1

Характеристика неврологічних синдромів у дітей загальним недорозвитком мовлення

№	Вид неврологічного синдрому	Характеристика
1	Гіпертензійно – гідроцефальний (синдром підвищеного внутрішньочерепного тиску).	Проявляється у порушенні розумових процесів, довільної діяльності, поведінці. Характерні головні болі та запаморочення; швидка виснажливість, підвищена збудливість, неврастенії, руховий та емоційний розлад.
2	Церебростенічний синдром.	Виявляється у вигляді підвищеної нервово-психічної виснажливості. Для цього синдрому характерні: емоційна нестійкість, порушення

		функцій активної уваги та пам'яті. Також відзначаються порушення когнітивної сфери, що обумовлена як самим мовним дефектом, так і низькою інтелектуальною працездатністю.
3	Синдром рухових розладів	Характеризуються змінами м'язового тону, а також легкими гемі- та монопарезами, нерізко вираженими порушеннями рівноваги та координації рухів, недостатністю диференційованої моторики пальців рук, несформованістю загального та орального праксису.
4	Неврозоподібні синдроми	Можуть проявлятися у вигляді тиків м'язів обличчя, тимчасового чи стійкого нетримання, епілептичних проявів.

3. Третя група – є варіантом важкого і специфічного мовного недорозвинення, обумовленого органічним ураженням мовленнєвих областей кори головного мозку. Як правило, до цієї групи входять діти з моторною алалією. Характеризується вираженим недорозвитком всіх аспектів мовленнєвої системи [5]. Типовими проявами є: граматичні помилки, малий словниковий запас, порушення складової структури, зниження мовної активності. У зв'язку з цим у дітей виробляється компенсаторна форма спілкування, за допомогою міміки та жестів.

Комплекс симптомів цього синдрому негативно впливає як на процеси спілкування, так і на розвиток пізнавальної діяльності та формування особистості загалом [16].

Таким чином, ці дві класифікації мовленнєвих порушень взаємно доповнюють одна одну.

На думку багатьох науковців у дітей даної категорії відмічаються порушення не тільки у мовленнєвій діяльності, але і сприйняття, словесної пам'яті, довільної уваги та інших вищих психічних функцій [12].

Крім загальної соматичної слабкості, для дітей з загальним недорозвитком характерна певна затримка у розвитку моторики: у них погана координація рухів знижена швидкість та чіткість виконання. Найбільша складність проявляється у виконанні рухів по словесним інструкціям. У цих дітей порушена координація усіх видів моторики: загальної, дрібної, артикуляційної та мімічної, що проявляється зміною м'язового тону, обмеженням можливості довільних рухів [27].

Ці особливості призводять до значних відхилень в онтогенезі та формуванні просторового уявлення.

Отже, при загальному недорозвитку мовлення страждають всі його компоненти. Характерним є відхилення у смисловому та вимовному боці мови. Недостатній розвиток мовлення негативно впливає на когнітивну сферу дитину та на становленні її особистості.

1.4. Специфіка формування просторових уявлень у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення

Просторове уявлення є складною формою розумової діяльності, що розвивається в процесі пізнавального розвитку.

З огляду на специфіку самих просторово-часових категорій, формування цих уявлень у дітей із порушеннями мовлення ускладнене, їх важко діагностувати та корегувати [9].

Дошкільний вік є найбільш сенситивним для формування цієї категорії уявлень. У цьому віці діти вчаться аналізувати просторові ситуації та класифікувати предмети за якісними та кількісними компонентами просторового уявлення – сприйняття форми, величини, довжини, відстані [3]. Проте в цей період вони ще не можуть самостійно узагальнити значення просторових термінів, а лише починають схоплювати мовну систему відліку основних просторових напрямів.

Розглядаючи проблему онтогенезу просторових явлень у психолого-педагогічних дослідженнях, слід виділити значуще, для цілей цього дослідження, положення про розвиток просторових уявлень, як складової частини цілісного розвитку дитини-дошкільника [11].

Теоретичний аналіз літератури зі спеціальної педагогіки та психології виявляє стійкі особливості просторового уявлення у дітей із недорозвинення мовлення. У типології ознак простору виявляється неоформленість поняття фронтальної площини, тому слів на її уявлення в активному мовленні немає; горизонтальні перспективні маркери важкі для розуміння, тому ці слова не вживаються; вертикальні позначення ускладненні у використанні [25].

Діти з загальним недорозвиненням мовлення через особливості свого розвитку неспроможні повною мірою усвідомити процес просторового орієнтування. Недорозвинення мовних і вищих психічних функцій суттєво гальмує формування просторових уявлень як на мовленнєвому, так і на не мовленнєвому рівнях [22].

У дітей даної категорії виникають проблеми орієнтування в схемі власного тіла, або людини що сидить навпроти: їм важко розрізнати ліву та праву сторони, верх і низ, а також утруднене використання прийменників, що виражають просторові відносини. Ці визначення або

відсутні, або замінюються простішими: «туди», «тут» та жестами . У дошкільнят з загальним недорозвитком мовлення специфіка засвоєння мовних норм для позначення просторових відносин проявляється у обмеженості мовного спілкування, відставанні у розвитку пізнавальної діяльності, яка дозволяє дітям самостійно освоювати прийменники складнішого типу. Тому, виникає помилка у заміні та змішанні прийменників [9].

Неправильне використання прийменників займає чільне місце серед мовних помилок, які допускають діти з недорозвитком мовлення. Дорослим це може здатися несерйозним, тому що, на їхню думку, діти часто просто поспішають і дають невірні відповіді.

Однак, для дошкільнят даної групи це є реальною проблемою і потребує систематичної роботи з її усунення. Це питання не дозволяє дитині складати розповідь правильно, а її відповіді можуть викликати у дітей сміх, змусивши дитину соромитись за своє мовлення [30].

Діти з недорозвиненням мовлення запізнюються з повторенням завдання на орієнтування у просторі, порушуючи порядок рухових компонентів, пропускаючи їх.

Дошкільнята при простих поєднаннях правильно узгоджують прикметники та іменники, але при ускладненні завдання виникають помилки. Це пов'язано з недостатнім розмежуванням словоформ [6].

Рівень автоматизації їх мовних навичок нижчий, ніж у дошкільнят з нормально розвиненою мовою. Так, при складанні оповідань з картинок, при поясненні просторового розташування персонажів та предметів необхідні підказки зі слів та ілюстрацій.

Ці діти, як правило не знають значення слів, що позначають частини тіла, не можуть виділяти колір предмета, його величину, форму, розташування [19].

При оволодінні навичками письма надалі, перелічені труднощі призводять до порушень писемного мовлення патологічною основою

яких є недостатнє, чи повільне формування «схеми тіла». Згодом, це ускладнить його позиціонування у схемі аркушу паперу.

Отже, низький рівень сформованості просторового уявлення у дітей з недорозвиненим мовленням може спричинити такі труднощі у розвитку дитини [8]:

- Дитина неспроможна описувати предмети, чи події, оскільки ці діти зазвичай орієнтуються лише за кольором при погляді на предмети і взагалі не звертають свою увагу на форми.

- Діти, що неспроможні правильно побудувати мовлення під час обговорення чогось, тому у них виникають труднощі з розташуванням предметів у просторі, плутанням «лівого і правого» та інших просторових уявлень.

- Дитина важко виконує словесні інструкції дорослого, щодо виконання завдань, в тому числі просторових, тому що не розуміє їх.

- Дитина важко використовує в мовленні прийменники, через нерозуміння їх значень.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРАЗВТКОМ МОВЛЕННЯ

2.1. Обґрунтування та організація дослідження стану сформованості просторових уявлень у дошкільників

Численні дослідження вчених показали, що навіть під час нормального онтогенезу здатність демонструвати просторові відносини з'являється порівняно пізно – до кінця дошкільного віку. У розвитку просторового пізнання фахівці виділили етапи його формування. Діти з загальним недорозвитком мовлення проходять ті ж етапи, що і діти з нормотиповим розвитком, хоча й пізніше [15].

Загальний недорозвиток мовлення негативно впливає на формування сприйняття дитини і здатність орієнтуватися у просторі. Уміння орієнтуватися в просторі, усвідомлення просторових співвідношень і орієнтувань збагачує мову дитини, роблячи її більш точною, переконливою, граматично правильною. Через розуміння дітей просторових відношень, розкриваються змістовні зв'язки між предметами і явищами [9].

Крім того, аналіз багатьох порушень письма та читання у молодших школярів показав, що часто причиною несформованості даних процесів є недостатність просторових уявлень.

Для вивчення рівня якісної своєрідності та сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення нами було проведено експериментальне дослідження констатувального і формувального характеру.

Констатувальний і формувальний експеримент проходив на базі Ясла-садку компенсуючого типу – центра розвитку дитини № 60 в місті Херсоні, під час виробничої практики. В експерименті приймало участь 10 дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: 4 дитини мали III рівень загального недорозвитку мовлення, 6 дітей - II рівень загального недорозвитку мовлення.

Під час проходження виробничої практики, була можливість проаналізувати висновки інклюзивно-ресурсного центру. Анамнестичні дані свідчили проте, що майже всі діти мали затримку раннього розвитку. Багато дітей страждали на хронічні захворювання та соматичну ослабленість. Від своїх однолітків з нормальним розвитком, вони відрізнялися імпульсивністю, зниженою пізнавальною активністю, вираженим утрудненням поєднання словесної та предметної діяльності.

Мета дослідження: визначити рівень сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Завдання дослідження:

- 1) Підбір методів діагностики рівня розвитку просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення;
- 2) Проведення дослідження рівня сформованості просторових уявлень дітей досліджуваної групи;
- 3) Аналіз отриманих даних дослідження;
- 4) Розробка шляхів корекції розвитку просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

При дослідженні просторових уявлень дітей вивчали: орієнтування у «схемі власного тіла»; орієнтування в «схемі тіла» людини, що стоїть навпроти; розуміння та вживання прийменників; орієнтування на аркуші паперу; орієнтування на аркуші паперу, перевернутому на 180°.

У ході обстеження використовувалися: картинки із зображенням предметів у різних кутах аркуша; малюнки рук та ніг; листи в клітинку,

розташовані в 9 квадратів з хрестом у центрі; малюнки парків; різнокольорових прямокутників із паперу, що зображують лавки; малюнок дерева і тварин навколо нього.

Під час дослідження були використані такі методи: теоретичний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури; збір та аналіз анамнезу дітей; спостереження; констатуючий експеримент; кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Аналіз отриманого матеріалу оцінювався з урахуванням наступних критеріїв:

- розуміння різних просторових ознаки без самостійного називання (діючі дії, показ картинок);
- самостійне вживання слів, що відображають просторові характеристики;
- період відповіді;
- точність, автоматизація, незалежність виконання дій;
- користування допомогою дорослих.

Дослідження стану сформованості просторових уявлень проводилося за допомогою методики О.Б. Іншакової та О.М. Колеснікової, яка складається з 6 блоків, по 12 запитань.

Ця методика дозволяє адекватно та точно вивчити рівень сформованості просторових уявлень дітей з урахуванням їх нозології та віку. Використані методи та прийоми дуже прості у виконанні та оцінці.

В ході дослідження дітям були запропоновані такі завдання:

1) Перший блок «Орієнтування в «схемі власного тіла» – направлений на вивчення просторової організації руху, виконання чітких дій по словесній інструкції, ступеню орієнтації у «схемі власного тіла».

Хід проведення: логопед і дитина стають один проти одного; дитина має відповісти на питання, що стосуються знання власного тіла. Дитині пропонуються 12 завдань з різною мірою складності (Додаток Б).

2) Другий блок «Орієнтування в «схемі тіла» людини, що стоїть навпроти» – направлений на вивчення рівня орієнтації у «схемі людини», що стоїть навпроти, сприйняття простору та просторової орієнтації і розуміння категорій просторових напрямів.

Хід проведення: положення дитини та логопеда незмінне; дитина виконує 12 завдань, які стосуються знання «схеми тіла» логопеда, який стоїть навпроти, та розуміння просторових категорій та напрямів (Додаток Б).

3) Третій блок «Розуміння та вживання прийменників» - направлений на визначення рівня сформованості просторових позначень, на розуміння сприймаючого усного мовлення та знання прийменників.

Хід проведення: дитині пропонується ознайомлення з малюнком дерева і тварин, які зображені навколо нього в різних просторових напрямках (Додаток В). Після ознайомлення логопед ставить дитині 12 запитань, які стосуються перевірки розуміння дитиною прийменників (Додаток Б).

4) Четвертий блок «Вживання прийменників» - розроблений для дослідження ступеню розвитку мовленнєвої фрази та вживання в ній прийменників різного типу складності.

Хід проведення: логопед продовжує працювати з дитиною з Рис.1 (Додаток В). Задаються питання, які вимагають повної, чіткої відповіді дитини (Додаток Б).

5) П'ятий блок «Орієнтування на папері» - аналіз рівня сприйняття аркуша паперу, знання його основних напрямів, кутів, центру; ступеня сформованості орієнтування на площині у дошкільників.

Цей блок містить в собі кілька завдань різного типу. Спеціаліст використовує новий стимульний матеріал, кожного разу змінюючи ілюстрації та завдання.

Хід проведення:

- дитині надається малюнок із зображенням предметів у різних кутах аркуша (Додаток В), після чого вона має відповісти на запитання, що стосуються розміщення цих предметів та знання їх просторового напрямку (Додаток Б);

- наступним завданням є робота з малюнком слідів рук та ніг (Додаток В), на якому логопед просить дитину показати слід від лівої ноги, задля розуміння сформованості просторових значень, категорій та орієнтування по малюнку;

- далі починається робота з аркушем паперу, розкресленим на 9 квадратів з хрестом по центру (Додаток В), в якому дитина має малювати різні геометричні фігури, в різних просторових напрямках, які задає логопед (Додаток Б);

- останнім завданням в цьому блоці є «Прогулянка парком» (Додаток В). Дитині пропонуються різнокольорові прямокутники із паперу, що зображують лавки, які потрібно розмістити в парку в тому напрямку, який назве логопед (Додаток Б).

б) Шостий блок «Орієнтування на аркуші паперу, перевернутому на 180° » - є ускладненим варіантом орієнтування на площині, направлений на вивчення зорово-просторових уявлень та знання складних просторових значень.

Хід проведення: продовжується робота з завданням «Прогулянка парком», але з перевернутим для дитини аркушем на 180° . Логопед задає 12 запитань з поступовим ускладненням знання просторових категорій (Додаток Б).

Після проведення дослідження стану сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення має бути проведене оцінювання результатів та аналіз досягнень дошкільнят.

Оцінювання проводилося за такими критеріями:

0 балів – невиконання завдання; велика наявність помилок;

1 бал – уповільнене і напружене виконання завдання, або виконання за показом логопеда;

2 бали – точне та правильне виконання завдання.

Бали сумуються і визначається рівень сформованості просторових уявлень дітей: високий, середній, або низький.

Низький рівень сформованості просторових уявлень (0-71 балів) – дошкільнята не виконують, або відмовляються від виконання завдань. Дитина погано орієнтується в «схемі власного тіла», швидко відволікається і не хоче відповідати на подальші запитання. Випадково судить про просторові відносини між зовнішніми об'єктами і тілом, відмовляється відповідати під час обстеження. Невірно визначає просторові поняття ближче, далі, ліворуч, праворуч. Плується в термінах вгорі, внизу, поміж. Не орієнтується на аркуші паперу.

Середній рівень сформованості просторових уявлень (72-114 бали) – дошкільник правильно оцінює, що перебуває в нього на обличчі і яке взаєморозташування окремих його частин у горизонтальній площині, проте виникають деякі труднощі визначення частин вертикальної осі. Дитина використовує деякі прийменники, що позначають розташування предметів у просторі, орієнтується на аркуші паперу, проте у процесі діагностики дитині потрібна допомога логопеда.

Високий рівень сформованості просторових уявлень (115-144 бали) – дошкільник правильно, самостійно, без допомоги логопеда, орієнтується в «схемі власного тіла» і тіла людини, що стоїть навпроти. Правильно визначає просторове взаєморозташування зовнішніх об'єктів та тіла. Дитина безпомилково використовує прийменники, що позначають розташування предметів у просторі, вільно орієнтується на аркуші паперу, повернутому на 180°.

2.2. Аналіз результатів дослідження

В результаті проведення констатувального експерименту, нами були отримані дані, які свідчать, що просторові уявлення дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення слабо сформовані і не відповідають віковим нормам.

В кожному блоці завдань відзначалися помилки у виконанні, або відмова від виконання завдання. Нами були оцінені кожні 12 завдань блоку відповідно до критерій та рівнів:

Результати першого блоку завдань ми зобразили в вигляді таблиці (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Результати оцінювання дітей в першому блоці завдань
«Орієнтування у «схемі власного тіла»**

К-сть	Ім'я дитини	Номер завдання											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Артем П. (III рівень)	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
2	Ірина С. (II рівень)	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0
3	Віка З. (II рівень)	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
4	Гліб М. (III рівень)	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Іван К. (III рівень)	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1

6	Вітя Н. (II рівень)	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
7	Саша Г. (II рівень)	2	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
8	Аліна К. (III рівень)	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
9	Кіра Р. (II рівень)	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
10	Дмитро Н. (II рівень)	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0

Перший блок завдань показав, що у дітей з загальним недорозвитком мовлення відмічаються значні труднощі в орієнтуванні у «схемі власного тіла». Більшість дітей впоралися середньо, з утрудненням, допомогою дорослого, або ж взагалі відмовлялися виконувати завдання. При виконанні запропонованої дії відбувається порушення розрізнення лівої, правої, верхньої та нижньої сторін. Ми також помітили тривалу обробку усної мовленнєвої інструкції. Дітям було значно простіше виконувати завдання за показом, ніж сприймати його на слух. Аналізуючи виконання вправ дітьми, можна зробити висновок не розуміння більшості дітей «схеми власного тіла». Наприклад: при проханні показати коліно, діти показували всю ногу, або взагалі відмовлялися в виконанні, через незнання такої частини тіла.

Наступним етапом оцінювання були результати другого блоку методичних завдань (Таблиця 2.2)

Таблиця 2.2

**Результати оцінювання дітей в другому блоці завдань
«Орієнтування в «схемі тіла» людини, що стоїть навпроти»**

К- сть	Ім'я дитини	Номер завдання											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Артем П. (III рівень)	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Ірина С. (II рівень)	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
3	Віка З. (II рівень)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
4	Гліб М. (III рівень)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Іван К. (III рівень)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
6	Вітя Н. (II рівень)	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1
7	Саша Г. (II рівень)	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
8	Аліна К. (III рівень)	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Кіра Р. (II рівень)	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0

10	Дмитро Н. (II рівень)	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
-----------	--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Під час проведення завдань другого блоку нами були виявлені помилки у визначенні сторін людини, яка сидить навпроти. При проханні логопеда показати його ліву руку діти плуталися, відштовхуючись від своєї лівої руки, показували праву, яка знаходилась навпроти, вони не розуміли завдання та виконували його лише після підказки дорослого, або взагалі відмовлялися.

В третьому блоці завдань були виявлені такі результати (Таблиця 2.3):

Таблиця 2.3

**Результати оцінювання дітей в третьому блоці завдань
«Розуміння прийменників»**

К-сть	Ім'я дитини	Номер завдання											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Артем П. (III рівень)	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2
2	Ірина С. (II рівень)	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Віка З. (II рівень)	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
4	Гліб М. (III рівень)	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1

5	Іван К. (III рівень)	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2
6	Вітя Н. (II рівень)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
7	Саша Г. (II рівень)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Аліна К. (III рівень)	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Кіра Р. (II рівень)	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
10	Дмитро Н. (II рівень)	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1

Нами було виявлено, що розуміння дітьми прийменників сформовано на середньому рівні. Діти розуміють значення простих прийменників, по типу на, під, в. Проте при ускладненні завдання у дітей виникали труднощі. Більшості дітей було важко впоратися із завданням, в якому були присутні прийменники із, із-під, від, до. Багато дітей навіть при допомозі дорослих не могли повною мірою виконати завдання, через порушення сприймання мовленнєвої інструкції та розуміння просторових позначень.

Наступним етапом було оцінювання вживання дітьми прийменників у мовленні (Таблиця 2.4):

Таблиця 2.4

Результати оцінювання четвертого блоку завдань «Вживання прийменників»

К- сть	Ім'я дитини	Номер завдання											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Артем П. (III рівень)	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
2	Ірина С. (II рівень)	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0
3	Віка З. (II рівень)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
4	Гліб М. (III рівень)	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
5	Іван К. (III рівень)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
6	Вітя Н. (II рівень)	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
7	Саша Г. (II рівень)	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0
8	Аліна К. (III рівень)	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
9	Кіра Р. (II рівень)	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
10	Дмитро Н. (II рівень)	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0

Якщо при розумінні прийменників відзначалися середні результати, то при вживанні їх в мовлення ми помітили значне зниження рівня сформованості просторових понять. Через те, що основним завданням було вживання прийменників у повному реченні, діти відмовлялися виконувати завдання, адже у більшості відзначаються порушення усного мовлення, звуковимови та фразової діяльності. Більшість дітей замінювали повну відповідь на коротку – «тут», або взагалі на лише вказівний жест.

В п'ятому блоці завдань нами були виявлені такі результати (Таблиця 2.5):

Таблиця 2.5

Результати оцінювання п'ятого блоку завдань «Орієнтування на папері»

К-сть	Ім'я дитини	Номер завдання											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Артем П. (III рівень)	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Ірина С. (II рівень)	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0
3	Віка З. (II рівень)	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	0
4	Гліб М. (III рівень)	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0
5	Іван К. (III рівень)	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	0

6	Вітя Н. (II рівень)	1	1	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1
7	Саша Г. (II рівень)	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
8	Аліна К. (III рівень)	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Кіра Р. (II рівень)	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0
10	Дмитро Н. (II рівень)	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1

У п'ятому блоці дослідження ми виявили, що у значній частині дітей спостерігається явна дезорієнтація на аркуші паперу. Це означає, що порушується визначення кутів листа та його середини. Проте, слід зазначити, що після повторення інструкції та пропозиції допомоги діти частково впоралися із завданням. Знову ж таки, були помітні проблеми зі сприйняттям словесної інструкції та перенесенням своєї уваги на площину. Діти важко впоралися з завданням намалювати фігуру в певному напрямку від хрестика. Вони не фіксували свою увагу на всьому завданні, а лише на частині. Наприклад, при проханні намалювати коло ліворуч від хрестика, вони або тільки малювали коло, без аналізу його розміщення, або ж знаходили ліву сторону від хрестика, забуваючи що потрібно малювати.

В останньому блоці завдань були отримані такі результати (Таблиця 2.6)

Таблиця 2.6

**Результати оцінювання шостого блоку завдань «Орієнтування
на аркуші паперу, перевернутому на 180°»**

К- сть	Ім'я дитини	Номер завдання											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Артем П. (III рівень)	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1
2	Ірина С. (II рівень)	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
3	Віка З. (II рівень)	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0
4	Гліб М. (III рівень)	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0
5	Іван К. (III рівень)	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
6	Вітя Н. (II рівень)	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
7	Саша Г. (II рівень)	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
8	Аліна К. (III рівень)	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
9	Кіра Р. (II рівень)	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0

10	Дмитро Н. (II рівень)	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
-----------	--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Завдання шостого блоку давалися дітям дуже важко. При перевертанні листа на 180° діти плуталися, не розуміли завдання та відмовлялися його виконувати. Відзначалися порушення зорово-просторового орієнтування у дітей. Наприклад: при проханні логопеда сказати, з якого боку дороги знаходиться грибочок, діти просто знаходили його, не зазначаючи його просторове розташування.

Отримані бали кожного блоку ми сумували, для визначення рівня сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (Таблиця 2.7)

Таблиця 2.7

Результати оцінювання стану сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення

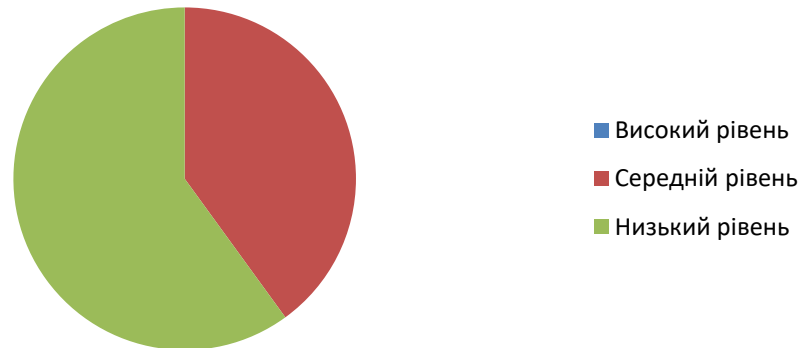
К-сть	Ім'я дитини	Номер блоку						Всього балів
		1	2	3	4	5	6	
1	Артем П. (III рівень)	16	11	15	9	14	7	72
2	Ірина С. (II рівень)	13	8	14	8	11	6	60
3	Віка З. (II рівень)	8	10	15	9	11	5	58

4	Гліб М. (Ш рівень)	15	12	16	10	13	9	75
5	Іван К. (Ш рівень)	15	11	16	11	11	9	73
6	Вітя Н. (II рівень)	12	9	10	6	11	7	55
7	Саша Г. (II рівень)	11	8	12	7	13	10	61
8	Аліна К. (Ш рівень)	16	13	13	10	13	9	74
9	Кіра Р. (II рівень)	6	5	10	4	7	2	34
10	Дмитро Н. (II рівень)	5	8	10	5	8	2	38

Після підрахунку ми отримали такі результати: низький рівень сформованості – 6 дітей з II рівнем загального недорозвитку мовлення, середній рівень сформованості – 4 дитини з загальним недорозвитком мовлення, високого рівня сформованості просторових уявлень у даній групі дітей немає.

У відсотковій діаграмі дані виглядають так: діти з високим рівнем – 0%, з середнім рівнем – 40%, з низьким рівнем – 60%.

Рівні сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення



Таким чином, ми помітили, взаємозалежність формування просторових уявлень і мовлення. Чим гірший рівень сформованості мовлення у дитини, тим нижчий рівень сформованості просторових уявлень, і навпаки.

Формування просторових уявлень тісно взаємозалежне з порушеннями мовлення. Складна структура дефекту даного порушення, гальмує природний розвиток та формування просторових уявлень і призводить до специфічних вербальних та невербальних відхилень.

Проведений нами експеримент серед вихованців дитсадка показав, що просторові уявлення у дітей з загальним недорозвитком мовлення не відповідає віковій нормі.

Несформованість просторових уявлень відзначалася як на вербальному, так і на невербальному рівнях. Ми спостерігали наявність відхилень просторових уявлень, починаючи з труднощів орієнтування у тілесному просторі, і закінчуючи вираженими недоліками орієнтування на аркуші паперу.

Несформованість даного компонента надалі може спровокувати своєрідні помилки при письмі та читанні у дітей з загальним недорозвитком мовлення.

Запобігти появі даних порушень можливо лише в тому випадку, якщо в дошкільному віці з дітьми послідовно і регулярно здійснюватиметься робота з формування просторових уявлень.

Отже, дані обстеження підтвердили описані нами вище порушення у дітей з загальним недорозвитком мовлення та несформованість просторових уявлень на різних етапах їх розвитку.

2.3. Шляхи корекції просторових порушень у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення

На основні отриманих даних дослідження, висвітлених вище, нами були розроблені основні шляхи логопедичної роботи з корекції просторових порушень у дошкільнят з загальним недорозвитком мовлення.

Завдання та принципи корекційної роботи розроблювалися Л.С. Виготським та застосовуються для дітей з різними захворюваннями. Розв'язування процесуальних завдань у рамках основного завдання – формування просторових уявлень – допоможе [4]:

- Розвивати у дітей розуміння та вживання прийменників та складних мовних конструкцій;
- Формування навичок словотвору, розширення словникового запасу та загальних знань про навколишній світ дитини;
- Розвивати навички мовного аналізу та вербально-логічного мислення;
- Виправляти помилки у типах оптичного простору;
- Розвивати знання про власне тіло;
- Формувати основні просторові поняття та відносини.

Корекційно-розвиваючі програми включають етапи, кожен із яких є самостійною частиною розвитку просторового уявлення дитини.

Завдання на кожному етапі ускладнюються: від найпростіших топологічних, координатних, метричних уявлень до вербальних просторових уявлень, які діти засвоюють останніми і найважче сприймають [1].

Корекційна робота починається на рівні власного тіла (формування «схеми тіла») і переходить до рівня оволодіння аналізом просторових відносин предметів у зовнішньому просторі (зокрема й у робочому просторі). Робота з оволодіння вербальними просторовими уявленнями може мати місце лише у тому випадку, якщо дитина вільно орієнтується на попередньому рівні просторового уявлення [12].

Можемо виділити основні етапи логопедичної роботи з формування просторових уявлень у дошкільнят з загальним недорозвитком мовлення:

I. На першому етапі формують уявлення дитини про власне тіло, обличчя (просторовий рівень свого тіла). Робота починається з вивчення «схеми тіла» і продовжується розташуванням предметів згідно з «вертикальною організацією» його простору. На цьому етапі можуть використовуватися наочні та практичні методи навчання [2].

II. На другому етапі проводиться робота з формування у дитини уявлення про власне тіло та тілесні предмети, а також з позиції «горизонтальної організації» простору (по горизонтальній осі). На даному етапі застосовуються такі методи, як наочний та практичний методи навчання [10].

За законом причинного розвитку (розвиток просторових уявлень про тіло йде від голови до рук, потім до тулуба та ніг) формуються уявлення спочатку про схему обличчя, потім про схему тіла і тільки після цього - щодо власних рук. Наслідуючи цей перший крок у формуванні напряму у власному плані тіла, ми повинні сформувати поняття «вгору і вниз», використовуючи зовнішні опори, символи.

III. На третьому етапі робота направлена орієнтування в лівій та правій сторонах, з наступною орієнтацією на аналіз взаєморозташування

об'єктів у просторі, насамперед, відносно власного тіла. На цьому етапі виписуються ті ж методи, що були раніше [14].

Освоєння простору повинне починатися з усвідомлення дитиною того, що знаходиться перед нею, за нею, вгорі, внизу, ліворуч і праворуч. Після того як у дітей виробиться здатність позиціонувати себе у просторі щодо себе, слід приступити до позиціонування інших предметів один щодо одного та себе щодо інших предметів.

IV. Четвертий етап присвячений формуванню числових, тимчасових та мовних уявлень. На цьому етапі формуються уявлення про простір, кількість і час. Робляться зусилля щодо консолідації та повторення попередніх етапів [19].

V. На п'ятому відбувається вивчення прийменників різного типу складності. Формується робота як з розуміння, так і вживання прийменників в мовленні.

VI. Шостий етап формує у дитини орієнтування на площині, через орієнтування на аркуші паперу.

Використання графічного диктанта корисно під час роботи над формуванням напрямів на аркуші паперу. Спочатку логопед заздалегідь позначає точку відліку, але в наступних заняттях дитині доведеться робити це самостійно. Повинна бути передбачена практика, щоб дитина намагалася самостійно продиктувати комусь графічний диктант, потім переглядати роботу та обговорювати помилки з логопедом [29].

VII. Цей етап завершує програму і є серією завдань, у яких дитина не тільки повинна розуміти складні мовні конструкції, а й використовувати їх. Передбачається робота з інвертованими або пасивними мовними конструкціями.

На кожному етапі використовуються різні ігри та вправи, залежно від цілей та поставлених завдань.

Різноманітні знання дитини можна формувати шляхом встановлення цілеспрямованого навчання та організації його діяльності.

У зв'язку з цим фахівці зазначають, що формування просторових уявлень є ефективним при включенні до процесу навчання спеціальних педагогічних ігор та ігрових вправ, що дають імпульс до отримання нових знань про просторові особливості та відносини [11].

Для проведення формувального експерименту, який доводить ефективність корекційної роботи з формування просторових уявлень у дітей ми відібрали 2 групи дітей, по 5 дітей в кожній: експериментальну та контрольну. З першою групою працювали за вищевикладеною методикою формування, а з другою - за стандартною програмою розвитку.

Таблиця 2.8

Експериментальна група дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення

№	Ім'я дитини	Рівень загального недорозвитку мовлення	Рівень сформованості просторових уявлень
1	Артем П.	III рівень	Середній
2	Гліб М.	III рівень	Середній
3	Ірина С.	II рівень	Низький
4	Віка З.	II рівень	Низький
5	Вітя Н.	II рівень	Низький

Таблиця 2.9

Контрольна група дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

№	Ім'я дитини	Рівень загального недорозвитку мовлення	Рівень сформованості просторових
---	-------------	---	----------------------------------

			уявлень
1	Іван К.	III рівень	Середній
2	Аліна К.	III рівень	Середній
3	Саша Г.	II рівень	Низький
4	Кіра Р..	II рівень	Низький
5	Дмитро	II рівень	Низький

Основною метою даного експерименту було підвищення рівня розвитку мовлення, завдяки формуванню просторових уявлень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Протягом всієї виробничої практики, ми працювали з дітьми експериментальної групи у різних форматах - очно та дистанційно.

В кінці травня логопедом дитячого садка були надані результати роботи, за якими у дітей експериментальної групи відзначалися позитивні результати та незначні підвищення рівня мовленнєвого розвитку.

Завдяки ретельно підібраним завданням діти даної групи почали краще розуміти та диференціювати просторові поняття, правильно визначати просторові відносини. Значно розширився словниковий запас просторових термінів, з'явилися складні прийменники. Поліпшено розрізнення просторової орієнтації, орієнтації на папері та визначення просторових відносин на площинах.

В контрольній групі також відзначалася позитивна динаміка, проте результати були нижчими, ніж у першій групі дітей, їм було складно в повній мірі оволодіти просторовими уявленнями і поняттями.

Таблиця 2.10

**Результати контрольного обстеження дітей експериментальної та
контрольної груп дітей дошкільного віку з загальним
недорозвитком мовлення**

№	Ім'я дитини	Експериментальна група	
		Рівень загального недорозвитку мовлення	Рівень сформованості просторових уявлень
1	Артем П.	III рівень	Середній
2	Гліб М.	IV рівень	Високий
3	Ірина С.	III рівень	Середній
4	Віка З.	II рівень	Середній
5	Вітя Н.	II рівень	Низький
		Контрольна група	
1	Іван К.	III рівень	Середній
2	Аліна К.	III рівень	Середній
3	Саша Г.	III рівень	Середній
4	Кіра Р..	II рівень	Низький
5	Дмитро	II рівень	Низький

У відсотках результати формувального експерименту такі:

- експериментальна група: високий рівень - 20%, середній рівень - 60%, низький рівень - 20%.
- контрольна група: високий рівень - 0%, середній рівень - 60%, низький рівень - 40%.

Аналізуючи результати надані логопедом, і, порівнявши їх із результатами первинного обстеження, можна дійти висновку у тому, що своєчасна діагностика порушень просторових уявлень та його корекція у

вигляді спеціальних методів і прийомів, дозволяє належним чином підготувати дітей до школи і підвищити загальну динаміку розвитку компонентів просторових уявлень дошкільнят з загальним недорозвитком мовлення.

З вищевикладеного можна дійти висновку, що план корекційного розвитку розробляється з урахуванням віку дитини, мовного бар'єру та інших особливостей. Ця робота ведеться безперервно та поетапно. Кожен етап має свої цілі та завдання. Перехід від одного етапу до іншого можливий лише з освоєнням дитиною попереднього етапу. Ігри та вправи вибираються з урахуванням мети та завдань етапу.

ВИСНОВКИ

Згідно аналізу спеціальної літератури виявили, що механізм формування просторового орієнтування встановлюється з раннього віку, проте діти із загальним недорозвитком мовлення, що знаходяться вже в дошкільному віці, відстають від своїх однолітків, які нормально розвиваються. Формування просторових уявлень було б неможливе без власного освоєння цього простору, без нормального функціонування рухової кулі, дозрівання кори головного мозку та повної взаємодії аналізаторів. Дітям необхідно пройти різні етапи розвитку, аби повною мірою засвоїти просторову орієнтацію, вивчити назви основних напрямів, освоїти прийменники, що відбивають просторові відносини.

Порушення процесу формування просторового уявлення призведе до відставання дітей у мовленнєвому розвитку, адже вони впливають на основні аспекти мовлення: лексика, граматики, обсяг словникового запасу.

Діти з недорозвиненим мовленням в силу своїх психологічних та фізіологічних особливостей позбавлені повноцінного розвитку особистості, позбавлені мотивації та потреби у спілкуванні. Супутнє спотворення просторової орієнтації ускладнює процес формування когнітивної сфери дитини. Ці діти, як правило не знають значення слів, що позначають частини тіла, не можуть виділяти колір предмета, його величину, форму, розташування [19].

Вони часто плутають та замінюють між собою прийменники, не визначають правильні просторові категорії та не використовують їх в мовленні.

В ході констатувального експерименту було доведено, що діти не володіють і не використовують більшість прийменників, що позначають просторові відносини, не знають та не розрізняють основних просторових напрямків. Несформованість знання «схеми власного тіла» не дозволяє

дошкільникам схоплювати орієнтацію в «схемі тіла» людини, що сидить навпроти, а звідси і ставлення до інших об'єктів навколо них. Виявляється незнання дитиною основних назв кутів листа та його центру. Все це значно погіршує розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення і може призвести до дисграфії та дислексії в майбутньому.

Результати констатувального експерименту були такими: високий рівень сформованості просторових уявлень - 0%, середній рівень - 40%, низький рівень - 60%.

Система логопедичної роботи з формування просторових уявлень у дошкільнят з загальним недорозвиненням мовлення будується у декілька етапів: знання «схеми власного тіла»; розуміння та вивчення просторових понять та категорій; сприйняття та вживання прийменників різного типу у мовленні дитини; формування числових уявлень; розвиток зорово-просторового орієнтування на площині; вживання просторових понять у розгорнутому мовленні.

Результати формувального експерименту показали, що відсоток середнього рівня в обох групах не змінився, проте в експериментальній групі з'явився високий рівень сформованості, і знизився відсоток низького рівня.

Завдяки спеціальній корекційній роботі діти з загальним недорозвитком мовлення досягають високих показників та здатні повноцінно схоплювати всі компоненти просторового уявлення. Діти без спеціальної підготовки неминуче відчують труднощі з придбанням нових знань та вивчення нових предметів. Це підтверджує необхідність своєчасного виявлення та виправлення відхилень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Бондар В. І. Діти з особливими потребами: поради батькам / За ред. В. І. Бондаря, В.В. Засенка. — К. : Наук. світ, 2004. — С. 88-128.
3. Венгер Л. Дослідження розвитку пізнавальних здібностей у дошкільному віці. Дошкіль. виховання 2005. – № 3. – С. 6–7.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 2009. - 351 с.
5. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. Інтернет-ресурс - [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=znpkp_sp_2012_20\(1\)_37](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=znpkp_sp_2012_20(1)_37).
6. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. Інтернет-ресурс - <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3761/Boichuk-N.V.-KorLb1-M17z-free.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
7. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві. Інтернет-ресурс - <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7896/Gavrysh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
8. Гармаш О.В. Формування просторових уявлень та просторової орієнтації у дітей з психічними та фізичними обмеженнями . Психолого-педагогічні науки : наук. зап. Ніжин : НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2004. - №1. - С. 110 - 111.
9. Голота Н.М. Ознайомлення з простором та часом як передумова розвитку творчості в дошкільному дитинстві. Інтернет-ресурс - http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=

[&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM
=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=molv_2017_3](http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/95/120)

10. Глухів В.П. Формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним мовним недорозвиненням. Інтернет-ресурс - <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/95/120>.

11. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. Інтернет-ресурс - http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=apko_2012_3_42.

12. Карпенко Є. Вікова та педагогічна психологія. Інтернет ресурс - <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/348/1/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%84.%20%D0%B2%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>

13. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. – 293 с.

14. Кондратенко С.В. Організація розвивального середовища для формування просторових уявлень та навичок просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору. Інтернет-ресурс - https://lib.iitta.gov.ua/4694/1/6_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf.

15. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості . Дошкільнє виховання. - 2006. - №11. – с. 3- 6.

16. Логопедія: підручник / За ред М.К. Шеремет. – Вид. 4-те, перер. та доповн. – К.: Видавничий дім "Слово", 2017. – 856 с.

17. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. - М.: Академия, 2002. – 352 с.

18. Новікова О. А. Психологічні особливості розвитку просторового мислення. Інтернет-ресурс -

<http://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/bc57b435f8a5bcd5b60a8205db4c8e7d.pdf>.

19. Омелянович І. М. Особливості просторового орієнтування дітей з вадами інтелекту. Інтернет-ресурс - <http://ap.uu.edu.ua/article/396>.
20. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. статей молодих вчених / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. — К. : 2011 — Вип. 2. — С. 90-97.
21. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. Інтернет-ресурс - https://lib.iitta.gov.ua/5878/1/%D0%97%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%AE.pdf.
22. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Інтернет-ресурс - <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Ribtsun-Uchni-poch-kl-iz-tyazh-porush-movl-navch-ta-rozv>.
23. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов: Диагностический Комплект. - М. : Айрис-пресс, 2005. – 46 с.
24. Синьов В.М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки : Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 11. С. 3- 8.
25. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія. Інтернет-ресурс - <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/348/1/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%84.%20%D0%B2%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>.

26. Сторожева В. В. Формування у дошкільників просторових уявлень. Інтернет ресурс - <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9675/1/26.pdf>.
27. Сухарева Л. С. Як розвинути просторову уяву вашої дитини. - Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 80 с.
28. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є.Ф.Соботович. – К.: "Актуальна освіта", 2007. – 120с.
29. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ Програмно-методичний комплекс. К.: ПП "Актуальна освіта", 2013. – 108 с.
30. Чопик Л. І. Корекційне навчання просторового орієнтування старших дошкільників зі зниженим зором. Інтернет-ресурс - http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=DLog_2015_4_13.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика експериментального дослідження просторових уявлень дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення

Завдання методики:

1 блок. Орієнтування у «схемі власного тіла».

1. Покажи свою ліву руку.
2. Покажи свою праву ногу.
3. Покажи своє ліве око.
4. Покажи своє ліве вухо.
5. Лівою рукою торкнися правої ноги.
6. Правою рукою торкнися лівого вуха.
7. Правою рукою торкнися лівого плеча.
8. Ліву руку підними вгору, а праву витягни вбік.
9. Скажи, яка це рука? (Експериментатор торкається лівої руки дитини).
10. Скажи, яке це вухо? (Експериментатор торкається правого вуха дитини).
11. Скажи, яка це нога? (Експериментатор торкається правої ноги дитини).
12. Встань і повернися до вікна. Скажи, в який бік ти повернувся?

2 блок. Орієнтування в «схемі тіла» людини, що стоїть навпроти.

1. Покажи мою ліву руку.
2. Скажи, якою рукою я тримаюся за праве вухо?
3. Скажи, якою рукою я тримаюся за ліве коліно?
4. Скажи, яка з моїх рук зверху?
5. Скажи, яка з моїх ніг зверху?
6. Скажи, до якого плеча я повернула голову?
7. Скажи, яку руку я підняла вгору?

8. Скажи, яку руку я поклала на плече?
9. Те, що я робитиму правою рукою, ти так само робитимеш своєю правою рукою; те, що я робитиму лівою рукою, ти те ж робитимеш своєю лівою рукою (експериментатор тильною стороною долоні правої руки стосується підборіддя знизу).
10. Експериментатор ліву руку кладе собі на плече.
11. Експериментатор пальцями лівої руки упирається у долоню правої руки, розташовану вертикально.
12. Скажи, яка з моїх рук стиснута в кулак? (Експериментатор правою рукою, стиснутою в кулак, упирається у долоню лівої руки, розташовану вертикально).

3 блок. Розуміння прийменників. (Рис.1)

Інструкція: «Покажи...»

1. Що ти бачиш над деревом?
2. Що ти бачиш під деревом?
3. Хто на дереві?
4. Хто стоїть перед деревом?
5. Хто за деревом?
6. Хто дивиться із-за дерева?
7. Хто рухається від дерева?
8. Хто рухається до дерева?
9. Хто вилазить із-під дерева?
10. Що падає із дерева?
11. Що за отвір у дереві?
12. Хто дивиться із дупла?

4 блок. Вживання прийменників (Рис.1)

Інструкція: «Скажи...»

1. Де знаходиться сонце?
2. Де росте гриб?
3. Де сидить білка?

4. Де знаходиться їжачок?
5. Де ховається лисиця?
6. Звідки лисиця виглядає?
7. Куди повзе равлик?
8. Куди йде кіт?
9. Звідки вилазить кріт?
10. Звідки падає листя?
11. Де сидить сова?
12. Звідки вона дивиться на нас?

5 блок. Орієнтування на папері.

1. Покажи, що намальовано у верхньому лівому кутку? (Рис.2)
2. Покажи, що намальовано у правому нижньому кутку?
3. Покажи, що намальовано у правому верхньому кутку?
4. Скажи, в якому кутку намальована парасолька?
5. Покажи слід від лівої ноги. (Рис.4)
6. Постав над хрестиком крапку (дитині дається аркуш паперу, розкреслений на 9 квадратів, у центрі стоїть хрестик) (Рис.3).
7. Намалюй ліворуч від хрестика кружок.
8. Намалюй праворуч від точки трикутник.
9. Під кружком проведи хвилясту межу.
10. «Прогулянка парком» (Рис.5). Попросити дитину розставити лавки вздовж дороги по ходу її руху: «Постав рожеву лаву праворуч».
11. Скажи, з якого боку я поставила синю лаву?
12. Скажи, з якого боку від дороги ростуть три ялинки?

6 блок. Орієнтування на аркуші паперу, перевернутому на 180°.

1. "Прогулянка в парку". Подумки йди у зворотному напрямку по дорозі. Скажи, з якого боку від тебе стоїть синя лаву?
2. Скажи, з якого боку від тебе рожева лаву?
3. Скажи, з якого боку від тебе синя лаву?
4. Скажи, з якого боку від тебе помаранчева лаву?

5. Ти йдеш по доріжці, а я сиджу на другій лаві ліворуч. Покажи, де я сиджу?
6. На першій лавці праворуч буде сидіти бабуся. Покажи, де ця лава?
7. Скажи, з якого боку від дороги, якою ти повертаєшся, стоїть грибочок?
8. Покажи третю ялинку зліва від тебе.
9. Скажи, з якого боку від дороги ти бачиш ягідку?
10. Покажи слід від правої ноги (Рис.4).
11. Покажи відбиток лівої руки.
12. Покажи вказівний палець правої руки.

Додаток Б

Стимульний матеріал для дослідження просторових уявлень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення



Рис.1. Дерево і тварини



Рис.2. Зображення предметів у різних кутах аркуша

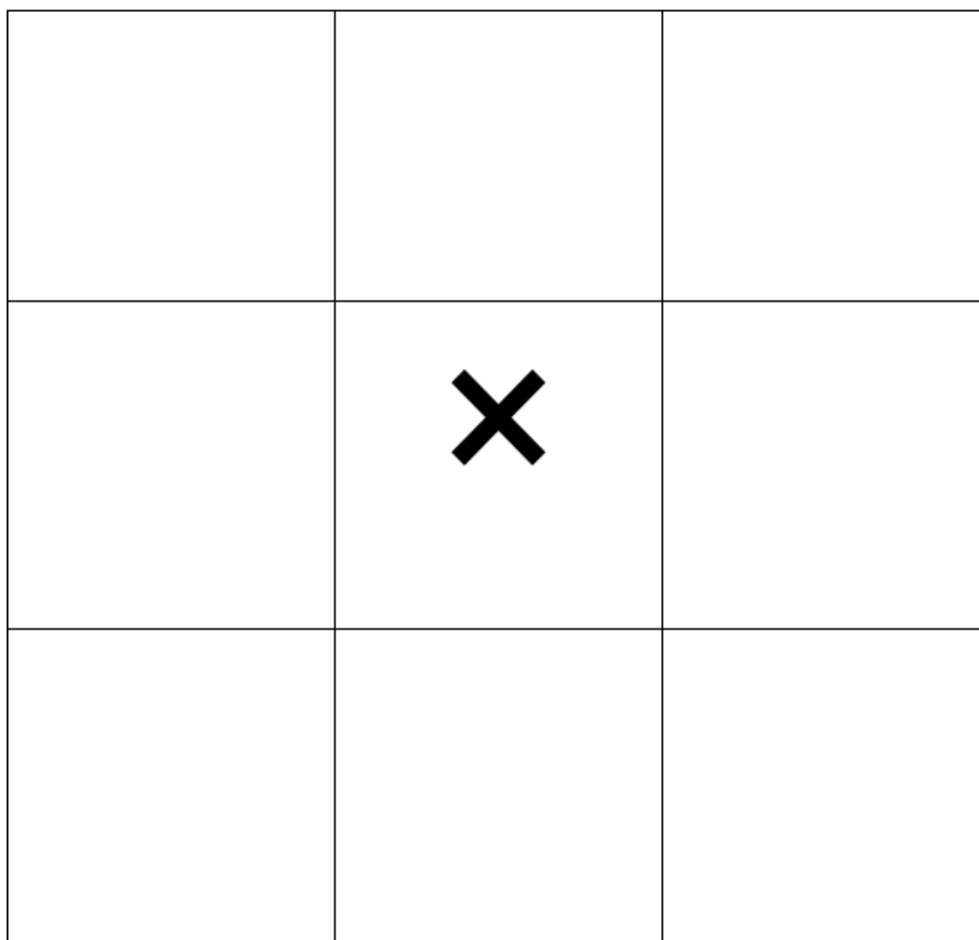


Рис.3.



Рис.4. Зображення слідів ніг та рук

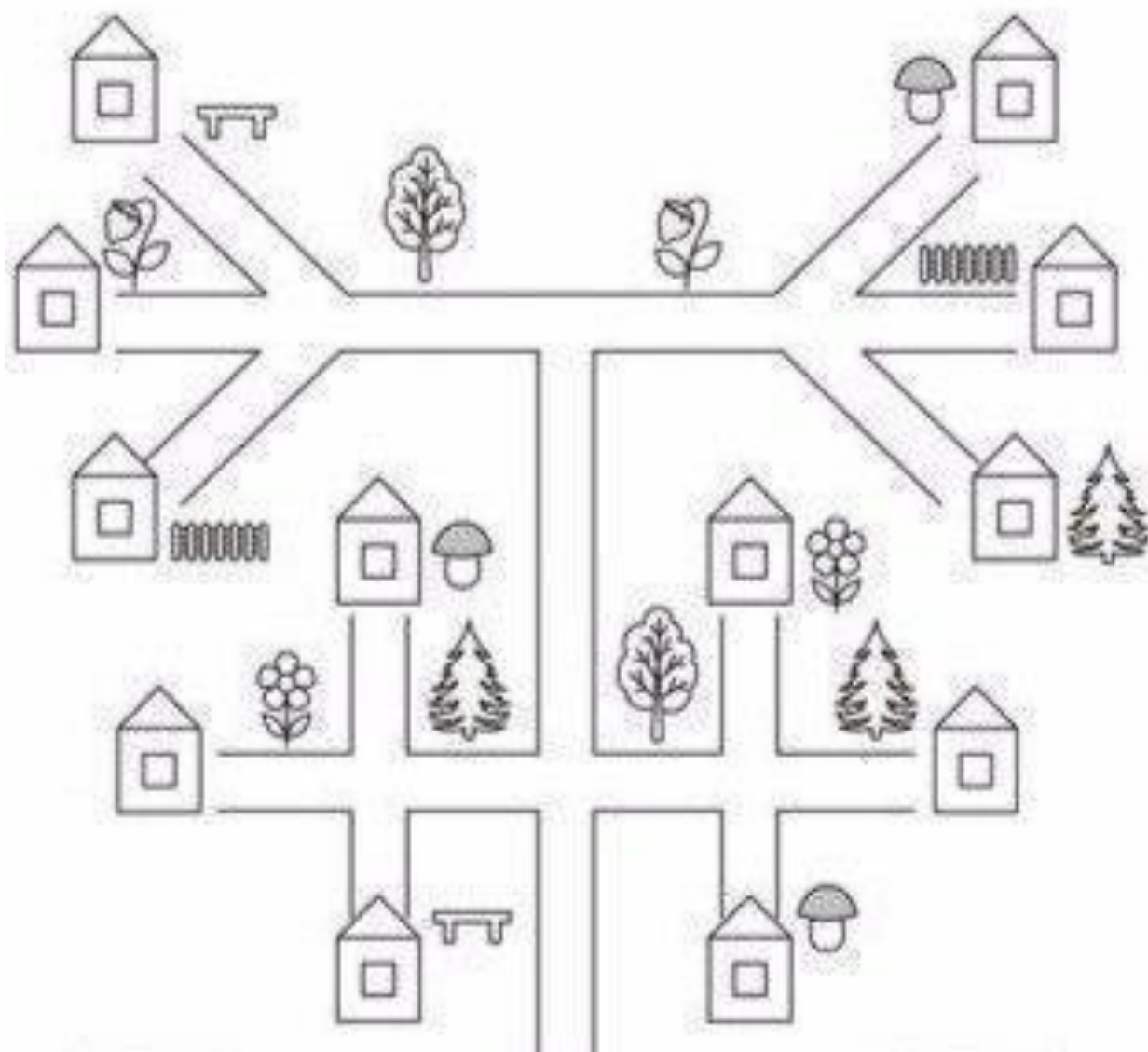


Рис.5. Прогулянка у парку

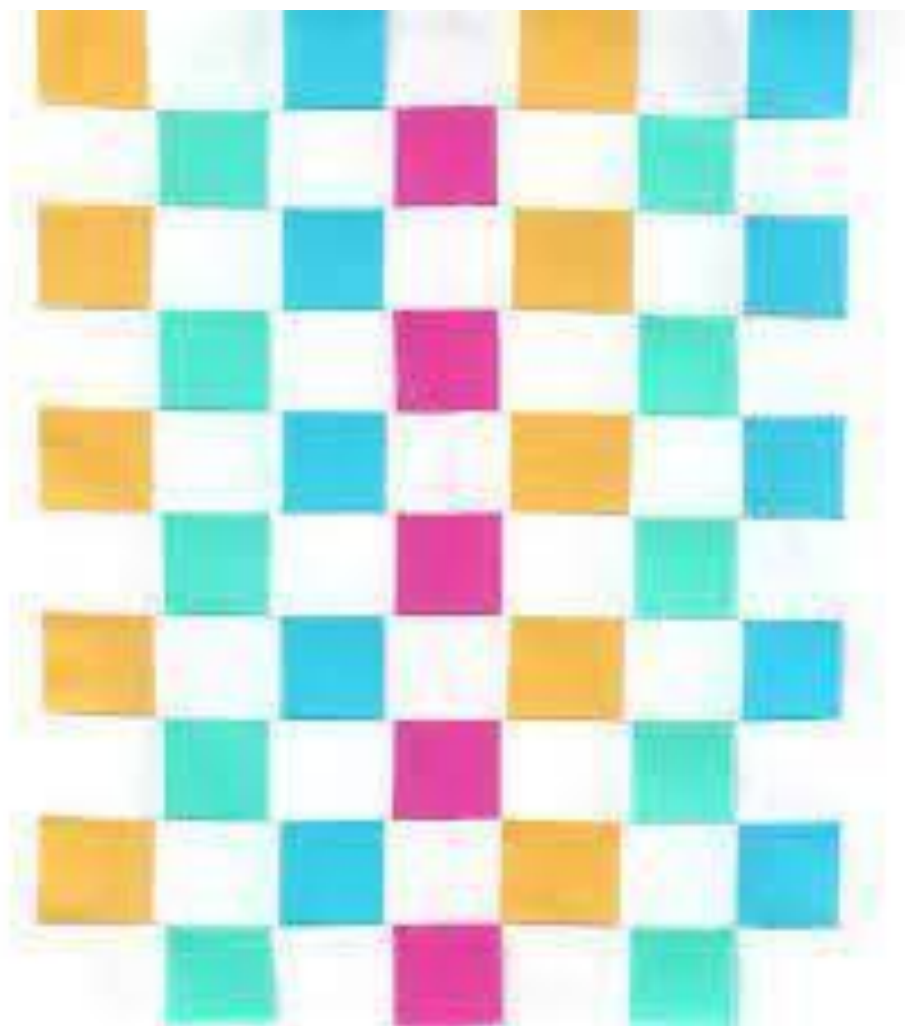


Рис 6. Різнокольорові прямокутники із паперу, що зображують лавки

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Тіназова Анна Олексіївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності,

використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не підроблювати документи;

не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.



_____ (дата)

_____ (підпис)

_____ Анна Тіназова
(ім'я, прізвище)

