

# Развитие и коррекция пространственно-временных представлений у дошкольников и младших школьников с нарушениями речи

*Особенности пространственных представлений у детей.*

Многие педагоги уделяют внимание исследованию пространственно-временных представлений в силу их особой роли в формировании и осуществлении всех высших психических функций. Полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование речевых функций, счетных операций, чтения и письма, конструктивного мышления. По мнению Семаго Н.Я., пространственные представления являются одной из базовых составляющих познавательной деятельности, их сформированность имеет большое значение для ее полноценного развития, усвоения в будущем школьных знаний и навыков. Любые нарушения пространственных представлений в онтогенезе затрудняют формирование ВПФ и препятствуют ходу нормального развития личности в целом.

Специфика нарушений пространственно-временных представлений оказывает отрицательное влияние на психическую и учебную деятельность детей, что сказывается на:

- *формировании устной речи* (неправильное понимание, употребление предлогов и наречий, выражающих пространственные отношения и сложных логико-грамматических конструкций языка),
- *освоении письма* (неумение ориентироваться в пространстве листа, неправильное расположение записи на листе, трудности в соотношении букв и линий тетради, несоблюдение границ поля тетради, смешение оптически сходных букв, зеркально написание букв),
- *овладении чтением* (суженный круг различного пространства строчек, что затрудняет переход к беглому чтению, трудности различения сходных по форме букв, неправильное направление чтения),
- *освоении математических представлений* (ошибочное написание цифр, неумение расположить симметрично запись примеров в тетрадь, трудности в освоении мер длины, трудности восприятия и передачи проекционных отношений, в овладении счетными операциями и отношениями сравнения),

- *формировании изобразительных навыков* (неумение расположить рисунок в пространстве листа, трудности в овладении пропорцией в рисунке),
- *организации деятельности на занятии и уроке* (пространственные ошибки при выполнении расположения учебных предметов на парте или столе, ошибки в выполнении требований педагога, связанных с направлением движения ребенка).

Своеобразие пространственного восприятия изучалось у детей с разными отклонениями в развитии, в частности, у детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата (А.А.Венгер, Л.И.Переслени, Л.Б.Халилова).

У детей же с нарушениями речи пространственные представления изучены в меньшей степени.

Особые трудности в практической деятельности многих учителей-дефектологов школьных образовательных учреждений вызывают предложно-падежные формы существительных с пространственным значением, так как технология их формирования в современной методической литературе представлена недостаточно системно, а освоение этих грамматических средств дошкольниками с общим недоразвитием речи, возможно, только после того, как у детей сформирована ориентировка в пространстве.

Психологической основой формирования высказываний с пространственным и временным значением является процесс восприятия пространства, т.е. восприятие местоположения предмета, оценка взаимоположения предметов в пространстве, оценка направления движения предмета в пространстве. В речи все это отражается через использование предложно-падежных форм существительных с пространственным значением.

Формирование восприятия пространства и пространственно-временной ориентировки у ребенка дошкольного возраста проходит несколько этапов:

1. овладение ориентировкой в схеме тела,
2. овладение ориентировкой «от себя»,
3. овладение системой отсчета «от другого предмета».

Осваивая ориентировку в пространстве и времени в предметно-практической деятельности, ребенок нуждается во введении в речь специальных языковых конструкций, которыми и являются предложно-падежные формы существительных, и позднее, наречия с пространственным значением.

Освоение ребенком грамматических средств языка, служащих для отражения пространственных отношений предметов также проходит ряд этапов. Этот процесс начинается с выделения объекта восприятия и практической ориентировки в пространстве. Затем формируется понимание языковых средств, на основе которых ребенок начинает использовать в речи

предложно-падежные формы существительных, наречия, соответствующие приставочные глаголы для обозначения в речи местоположения предмета и направления движения.

Первые два этапа практической ориентировки (ориентировка в схеме тела и «от себя») ребенок осваивает в раннем дошкольном возрасте. В следующие годы своего развития ребенок начинает овладевать системой отсчета «от другого предмета». В этом возрасте создаются условия для освоения предлога МЕЖДУ и наречных конструкций СЛЕВА ОТ и СПРАВА ОТ. Но на практике работы с детьми школьного возраста мы видим, что дети до конца дошкольного возраста могут затрудняться при выделении пространственных отношений из предметной ситуации и оценки их расположения относительно друг друга. Особенно сложно формируются у дошкольников отношения «правое – левое». Такую инструкцию педагога, как: «Поставь зайку справа от домика», ребенок выполнит не «от предмета», а «от себя». Освоение отсчета «от другого предмета» становится полностью доступным ребенку только в младшем школьном возрасте.

Для осуществления целенаправленной коррекционно-развивающей работы возникает необходимость разработки методики преодоления нарушения грамматического структурирования высказываний с пространственным значением.

Основной целью коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи является формирование психологических механизмов, позволяющих ребенку овладевать грамматическими средствами родного языка. Формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи невозможно вне преодоления нарушений языковой системы, в том числе звукопроизношения и лексических нарушений.

*Коррекционная работа по формированию предложно-падежных форм существительных.*

Коррекционная работа по формированию предложно-падежных форм существительных, отражающих ориентировку в пространстве, предполагает 4 этапа.

#### **I этап – подготовительный.**

Цель этапа – формирование готовности детей к формоизменению существительных.

В работе по расширению объема словаря и дифференциации лексического значения слов используется доступный для детей материал существительных и глаголов.

Различение форм существительных в единственном и множественном числе в игровых заданиях с предметными картинками подготавливают ребенка к пониманию механизмов словоизменения. Ребенку предлагаются пары картинок, на которых нарисован один предмет или несколько предметов. По просьбе педагога ребенок находит названную картинку:

- Покажи дом. Возьми шары. Найди машину. Дай шар и т.д.

Предлагаю аналогичное упражнение «У кого пара». Это упражнение позволяет ребенку сделать выбор нужной картинки, опираясь на форму существительного, предложенную взрослым:

- У меня дом. У кого дома? - У меня кукла. У кого куклы?

Форма именительного падежа усваивается ребенком при знакомстве с предметом, то есть при формировании лексического значения слова (Это шапка, это вилка). Далее отрабатывается винительный падеж существительных I склонения, так как окончания падежных форм существительных женского рода контрастны по звуковому оформлению (шапка – шапку, вилка – вилку). Такой выбор последовательности работы позволяет подготовить формирование звуковых обобщений, соответствующих разным грамматическим формам.

Материал предъявляю в форме речевой дидактической игры, которая всегда воспринимается детьми с большим интересом. При проведении игровых упражнений использую широкий наглядный материал: игрушки, предметные картинки, предметы обихода, разнообразные муляжи, действия с предметами.

Формирование грамматического строя речи – сложный процесс, поэтому дифференциацию звуковых признаков падежных и предложно-падежных форм существительных отрабатываю с разным лексическим материалом. Например: «Накрываем на стол», «Моем посуду», «Собираемся в гости», «Одеваемся на прогулку», «Выбираем подарок», «Режем овощи для салата» и т.д.

Вот пример такой работы:

Создаю практическую ситуацию в соответствии с содержанием дидактического материала. Сначала слова предъявляются в именительном падеже:

- Что на столе? – Посуда. Вот чашка. Вот тарелка. Вот ложка и т.д.

Далее те же слова предъявляются в винительном падеже.

- Что помоем после еды? – Посуду (чашку, тарелку, ложку).
- Что вытираем после мытья? – Посуду (чашку, тарелку, ложку).
- Что уберем в шкаф после мытья? - Посуду (чашку, тарелку, ложку).

Ребенок показывает предметы или картинки, а педагог обращает внимание на падежные окончания слов, четко их интонируя и выделяя голосом.

После работы над формами именительного и винительного падежа существительных I склонения, отрабатываются существительные II склонения. При этом учитывается различие падежных окончаний одушевленных и неодушевленных существительных II склонения: в винительном падеже у неодушевленных существительных нулевое

окончание (вижу дом, стол, сук), у одушевленных – окончание – а или – я (вижу коня, слона, кота). Эта работы должна проводится последовательно.

Далее отработанные формы падежей вводятся в самостоятельную речь детей. Ребенок, опираясь на падежный вопрос логопеда, сам подбирает правильный ответ.

Эта работа осуществляется одновременно с уточнением ориентировки в схеме тела и определении направлений в пространстве. На практике эта деятельность реализуется в различных игровых упражнениях. Для детей с ОНР предлагаю следующие игры:

#### **«Ищем мишку».**

Ребенок получает задание найти мишку (куклу, машину и т.д.). Дефектолог называет место, где надо искать игрушку: Где мишка? Ищи мишку на столе. Где машина? Ищи машину на подоконнике ( на стуле, на тумбочке). Если ребенок затрудняется, дефектолог оказывает помощь, подводит ребенка к месту, где находится заданная игрушка. Он обозначает местоположение найденной игрушки: «Верно, мишка на столе».

#### **«Куда спрячем игрушку».**

Участвуют два ребенка. Один выходит, а другой ребенок прячет игрушку. Первый ребенок находит игрушку и обозначает ее местоположение. «Куда посадили куклу? – На полку».

#### **«Голова – ноги».**

Логопед дает ребенку задание поднимать или опускать руки по сигналу «голова – ноги». Постепенно сигнал «голова – ноги» заменяет сигналом «вверх – вниз».

#### **«Что вверху».**

Логопед просит ребенка назвать все, что в комнате вверху, над головой «Что над нами?» – над нами часы, потолок, книжная полка, люстра, гардина. Если ребенок испытывает трудности, учитель-дефектолог предлагает поднять руки над головой и назвать все, что выше головы.

Когда ребенок справляется с этой ориентировкой, можно предлагать ему работу с картинками на доске: фигурка человека и вокруг нее размещаются различные предметы. Ребенок называет все предметы, расположенные вверху, над человечком.

Аналогично провожу упражнения «**Что внизу?»**», «**Впереди – сзади**», «**Что слева?»**», «**Что справа?»**».

После работы над беспредложными формами существительных, когда у детей сформированы ориентировка в пространстве и готовность дифференцировать звуковые признаки слова, становится возможным перейти ко второму этапу коррекционной работы.

### **II этап работы.**

Цель – формирование предложно-падежных форм существительных, отражающих ориентировку во фронтальном и вертикальном направлении и оценку статического положения предмета:

- существительных в предложном падеже с предлогами НА – В в значении «нахождение предмета на поверхности и внутри» (на столе – в столе).
- существительных в творительном падеже с предлогами НАД – ПОД в значении «нахождение предмета выше и ниже указанного» (над столом – под столом).
- существительных в творительном падеже с предлогами ПЕРЕД - ЗА в значении «нахождение предмета впереди и сзади указанного» (перед столом – за столом).

Работу над предложно-падежными формами существительных начинаю с существительных в винительном падеже с предлогом НА в значении «направление действия (куда?)»: на стол, на полку, на пол. Затем отрабатываю понимание существительных с предлогом НА в значении «местоположение (где?)»: на столе, на полке, на полу.

Существительные с предлогом НА в значении «нахождение предмета на поверхности» противопоставляются существительным с предлогом В в значении «нахождение предмета внутри» (на коробке – в коробке), поэтому сначала отрабатывается понимание и использование каждой предложно-падежной формы существительных, а затем проводится их дифференциация в импрессивной и экспрессивной речи.

Характер вопроса постепенно меняется – от более простого к сложному. Это необходимо, чтобы ребенок не только повторял предложно-падежную формы существительного, предложенную логопедом, но переходил к самостоятельному выбору этой формы.

Пример:

- На чем сидит зайка? – На стуле.
- Где сидит мишка? – На стуле.
- В чем лежит мячик? – В коробке.
- Где лежат кубики? – В коробке.

Только после того, как ребенок уверенно, без ошибок использует необходимые формы в ответах на вопрос педагога, в работе над данной грамматической формой можно переходить к введению ее в самостоятельную речь. Можно использовать интересный прием в работе – «Загадалки». Но теперь не взрослый дает задание ребенку, а сам ребенок загадывает какой-либо предмет в комнате или на картинке.

Далее в той же последовательности я отрабатываю формы имен существительных в творительном падеже с предлогами НАД – ПОД в значении «нахождение предмета выше и ниже указанного». Сначала предложно-падежные формы предлагаются ребенку в речи педагога, который выполняет действия с предметами или картинками. А затем сам ребенок

находит заданную картинку. Работа проводится в форме игры «Загадалка». Картинки располагаются на доске в два ряда.

- Я загадала картинку над совой. Что это?
- Я загадала картинку над сапогами. Что это?

Далее ребенок располагает картинки в соответствии с речевой инструкцией:

- Помести картинку с зайкой над собакой.
- Помести картинку с деревом над лисой и т.д.

При изменении характера вопроса перед ребенком ставится задача назвать уже не картинку, а ее местоположение. Используются вопросы: «Где?, Куда?», а также в качестве помощи вопросы : «Над чем?, Под какой картинкой?».

- Под какой картинкой санки? – Под самолетом.
- Над какой картинкой собака? – Собака над кошкой.

Для того чтобы включение предложно-падежных форм существительных в речь ребенка проходило осознанно, можно использовать задание «Исправлялки»: ребенок слушает педагога и исправляет его ошибку.

- Картинка с санками лежит над совой.

- Нет, санки лежат над сосной.
- *Над* деревом большая яма.
- Нет, *под* деревом большая яма.

После введения в самостоятельную речь детей существительных с предлогами НАД – ПОД можно переходить к работе над существительными в творительном падеже с предлогами ПЕРЕД – ЗА. Работа проводится в той же последовательности, что и над предыдущими грамматическими формами.

При проведении игровых упражнений с детьми на этом этапе коррекционной работы рекомендую использовать графические схемы, позволяющие детям наглядно представить местоположение того или иного предмета (см. приложение).

Грамматическую форму можно считать сформированной в импрессивной и экспрессивной речи ребенка, если он не только правильно использует предложно-падежные формы существительных, но и может заметить и исправить сознательно допущенную взрослым ошибку.

### **III этап работы.**

Цель – формирование предложно-падежных форм существительных, отражающих ориентировку в направлениях движения:

- существительных в дательном падеже с предлогом К и существительных в родительном падеже с предлогом ОТ (к дому – от дома).
- существительных в винительном падеже с предлогом В и существительных в родительном падеже с предлогом ИЗ (в дом – из дома).
- существительных в винительном падеже с предлогом ЗА и существительных в родительном падеже с предлогом ИЗ-ЗА (за дом – из-за дома).
- существительных в винительном падеже с предлогом ПОД и существительных в родительном падеже с предлогом ИЗ-ПОД (под стол – из-под стола).

Последовательность работы над каждой из выбранных предложно-падежных форм существительных аналогична.

При работе над решением задач третьего этапа коррекционной работы необходимо иметь в виду, что выбор предложно-падежных форм существительных, отражающих ориентировку в направлениях движения, зависит от значения глагола, входящего в словосочетание. Поэтому вся коррекционная работа на этом этапе работы тесно связана с уточнением и формированием лексического значения глаголов движения. В первую очередь необходимо проводить лексическую работу и работу по развитию словообразования глаголов:

- образование однокоренных глаголов-антонимов с разными приставками (отходить – подходить),
- образование глаголов с одинаковыми приставками (подходить – подбегать).

Для формирования лексического значения глаголов движения предлагаю детям различные речевые упражнения и дидактические игры:

«Найди, кого я загадала» - предлагаются картинки с изображением действий людей и животных. Ребенок находит соответствующую картинку.

- Тот, кого я загадала, идет. Кто идет?
- Тот, кого я загадала, сидит. Кто сидит? и т.д.
- Кто ходит? Кто выходит? Кто подходит?
- Кто наливает? Кто выливает? Кто поливает?
- Кто подходит? Кто подбегает? Кто подплывает?

- Кто выходит? Кто выбегает? Кто выезжает?

Необходимо отработать с детьми понимание глаголов-антонимов с разными приставками:

- Кто входит, а кто выходит?
- Кто наливает, а кто выливает?
- Кто забирается, а кто выбирается? и т.д.

Закрепление сформированных у детей грамматических средств может проводиться в форме речевой игры «Добавлялки» (ребенок заканчивает словосочетание, используя глагол или существительное с соответствующим предлогом):

- К дому .....(подъехать)
- От дома... (отойти)
- За дом ...зайти
- Из-за дома... выйти

или

- Подойти ....к дому
- Отойти ....от дома
- Войти .....в дом
- Выйти ....из дома, из-за дома и т.д.

Также для закрепления полученных знаний использую задания типа «Расскажи, где были», «Расскажи, что делали», в ходе которых дети, используя графические схемы предлогов, составляют самостоятельные высказывания. Кроме этого, на этом этапе работы использую динамические схемы, помогающие ребенку подобрать глагол со значением движения.

Если ребенок замечает ошибки, допущенные взрослым и другими детьми, может их исправить, то задачи третьего этапа коррекционной работы можно считать решенными и переходить к IV этапу работы.

#### **IV этап работы.**

Цель: формирование предложно-падежных форм существительных, отражающих ориентировку в горизонтальном направлении:

- существительных в родительном падеже с предлогом ОТ в сочетании с наречиями СЛЕВА и СПРАВА (справа от дома).
- существительных в творительном падеже с предлогом МЕЖДУ (между столом и стулом).

Ориентировка в горизонтальном направлении для школьников 6 лет с ОНР является одной из самых сложных. Даже дети с нормальным речевым развитием в этом возрасте при ориентировке «влево-вправо» затрудняются

при выполнении инструкций педагога. Несмотря на сформированную у детей практическую ориентировку, понимание высказываний СЛЕВА ОТ и СПРАВА ОТ крайне ограничено.

Поэтому при проведении коррекционной работы на этом этапе обучения стараюсь уточнить практическую ориентировку в указанных направлениях и формировать четкое понимание наименования левой и правой сторон тела. Для этого на начальном этапе работы провожу подготовительную работу на невербальном уровне, в ходе которой формируется практическая ориентировка в схеме тела (на себе). Для закрепления ориентировки в схеме тела с детьми провожу ряд тренировочных упражнений, таких как:

- покажи левую руку (ту, где сердечко)
- покажи правую руку (с другой стороны от сердечка)
- покажи правой рукой левую ногу (ухо, глаз, колено и т.д.)
- на схеме (лист с обведенными кистями рук) приложить кисть, определить и назвать руку,
- на схеме (лист с обведенными следами обуви) приложить, определить и назвать ногу,
- найти ботинок для левой (правой) ноги,
- найти варежку для левой (правой) руки
- и т.п. упражнения.

Лишь после того, как ребенок уверенно начинает ориентироваться в схеме тела, он может опираться на эти знания и оценивать местоположение предметов, игрушек и картинок, расположенных в линейный ряд в горизонтальном направлении.

Коррекционная работа по данному направлению включает два раздела:

#### 1. Пространственные представления.

- проверка и уточнение представлений детей о схеме тела,
- определение направлений в пространстве,
- уточнение пространственных взаимоотношений,
- определение линейной последовательности предметного ряда,
- уточнение последовательности цифрового и звуко-буквенного ряда,
- графическое воспроизведение направления.

#### 2. Временные представления.

- календарь,
- сутки,
- неделя,
- месяцы,
- времена года,

- семья, возраст.

#### Литература:

1. Ахутина Т.В. Зрительно-пространственная память у младших школьников в норме и с ЗПР // Школьный психолог. 2002.№18.
2. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. 1997. №3, Том 4.
3. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. –М., 1998.
4. Ченцов Н.Ю. Нарушения пространственных представлений при локальных поражениях мозга в детском возрасте: автореферат, - М., 1983.