

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД «ДНІПРОВСЬКИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра Психології

На правах рукопису

**ДРЮЧЕВСЬКА АЛІНА МАКСИМІВНА
ДИПЛОМНА РОБОТА**

**На тему: «РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ
СИСТЕМНИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ»**

Спеціальність **053 «Психологія»**

Освітня програма **Психологія**

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня: **бакалавр**

Науковий керівник:

Самойлов Олександр Єжиєвич

Доктор психол.наук, професор



РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол засідання кафедри психології

№ 15 від 15.05.2025

Завідувач кафедри психології

Людміла ПРІСНЯКОВА

Нормоконтроль Наталія СЕРГІЄНКО



2025 рік

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології
Освітній ступінь: бакалавр
Спеціальність: 053 Психологія
Освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

 Людмила ПРИСНЯКОВА

«24» червня 2025 р

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНІ РОБОТУ
ДРЮЧЕВСЬКА АЛІНА МАКСИМІВНА**

1. Тема роботи «РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ».

2. Науковий керівник роботи: Самойлов Олександр Єжєвич, доктор психол.наук, професор

Затверджені наказом вищого навчального закладу від «10.03» 2025 р. № 14-02

3. Строк подання роботи на кафедру «15» червня 2025 року

4. Мета кваліфікаційної роботи: дослідження. дослідити особливості просторового мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР, та пошук шляхів корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на відновлення цих порушених функцій.

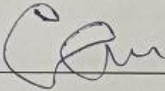
5. Завдання кваліфікаційної роботи:

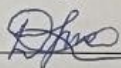
- визначити теоретичні засади дослідження на основі аналізу загальної та спеціальної літератури з проблем формування просторового мислення в дитячому віці;
- спираючись на літературні джерела, описати особливості просторового мислення дітей з вадами мовлення;

- шляхом констатуючого дослідження виявити стан просторових уявлень у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР;
- розробити та експериментально апробувати систему роботи, спрямовану на підвищення ефективності засвоєння просторових уявлень у дітей з вадами мовлення, обумовленими ЗПР.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з\п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ	Грудень 2024р.	виконано
2.	I Розділ	Лютий 2025 р.	виконано
3.	II Розділ	Березень 2025 р.	виконано
4.	III Розділ	Квітень 2025 р.	виконано
5.	Робота в цілому	Травень 2025р.	виконано

Науковий керівник _____  САМОЙЛОВ О.Є.

Здобувач вищої освіти _____  ДРЮЧЕВСЬКА А.М.

Дата видачі завдання _____ р.

АНОТАЦІЯ

Просторове сприймання і орієнтація є комплексними формами відображення зовнішнього світу. Просторовий аналіз складає особливий вищий прояв аналітико-синтетичної діяльності, яка включає в себе визначення форми, величини, місцезнаходження і переміщення предметів відносно один одного і одночасний аналіз положення власного тіла відносно оточуючих предметів.

Із психологічних і фізіологічних досліджень відомо, що сприймання просторових ознак і відношень базується на взаємодії різних аналізаторів (зорового, слухового, рухового, кінестетичного). В основі просторової орієнтації лежать складні міжаналізаторні зв'язки. Кожне відчуття будь-якої модальності, якості і інтенсивності, а також тривалості характеризується визначеним просторовим компонентом. Основну роль в забезпеченні складних симультанних просторових синтезів, за даними О. Р. Лурія, відіграють третинні зони кори мозку, розташовані між скроневими, потиличними і тім'яними відділами кори півкуль головного мозку. Ці зони формуються тільки у людини і дозрівають пізніше, ніж всі інші зони задніх відділів кори. Їх формування закінчується приблизно до семирічного віку.

Рівень розвитку просторових уявлень має велике значення для характеристики загального розвитку дитини і її готовності до шкільного навчання. Недорозвиток просторових уявлень, як вказували О. Р. Лурія, Л. С. Цветкова та ін., є однією з основних причин, які викликають утруднення під час оволодіння навичками рахунку, читання і письма.

Оскільки просторова функція розвивається досить пізно, звичайно, вона більш уразлива і будь-яка аномалія розвитку може викликати її недостатність. В клініко - нейропсихологічних дослідженнях у дітей із ЗПР відмічається недорозвиток просторової функції, який знаходиться у зв'язку з порушенням розвитку інших вищих коркових функцій і уповільненням темпу психічного розвитку дитини.

Об'єктом дослідження виступає процес розвитку просторового мислення у дітей із системними вадами мовлення, обумовленими ЗПР.

Предметом дослідження є зміст корекційно-розвивальної у дітей із ЗНМ, обумовленим ЗПР, структурних компонентів просторових уявлень, як фактор успішного навчання в школі.

Мета даного дослідження полягала теоретично та імперично дослідити особливості просторового мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР, та пошук шляхів корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на відновлення цих порушених функцій.

Гіпотеза дослідження передбачає підвищення рівня просторового мислення у дітей із ЗНМ, обумовленим ЗПР, через систему розроблених корекційно-розвивальних вправ, завдань, ігор, спрямовану на розвиток просторових функцій, на оволодіння основними просторовими уявленнями, що, в свою чергу, забезпечить високий рівень готовності дітей із ЗПР до навчальної діяльності.

Для досягнення поставленої мети та перевірки вірогідності гіпотези було поставлено такі **завдання дослідження**:

- визначити теоретичні засади дослідження на основі аналізу загальної та спеціальної літератури з проблем формування просторового мислення в дитячому віці;
- спираючись на літературні джерела, описати особливості просторового мислення дітей з вадами мовлення;
- шляхом констатуючого дослідження виявити стан просторових уявлень у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР;
- розробити та експериментально апробувати систему роботи, спрямовану на підвищення ефективності засвоєння просторових уявлень у дітей з вадами мовлення, обумовленими ЗПР.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих показників в практичній діяльності психолога, логопеда та дефектолога у навчальних закладах, що допоможе у формуванні

особливостей просторового мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР, та шляхів корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на відновлення цих порушених функцій.

ANNOTATION

Spatial perception and orientation are complex forms of reflection of the external world. Spatial analysis is a special higher manifestation of analytical-synthetic activity, which includes determining the shape, size, location and movement of objects relative to each other and the simultaneous analysis of the position of one's own body relative to surrounding objects.

It is known from psychological and physiological studies that the perception of spatial features and relationships is based on the interaction of various analyzers (visual, auditory, motor, kinesthetic). Complex inter-analyzer connections underlie spatial orientation. Each sensation of any modality, quality and intensity, as well as duration, is characterized by a certain spatial component. According to A. R. Luria, the main role in providing complex simultaneous spatial syntheses is played by the tertiary zones of the cerebral cortex, located between the temporal, occipital and parietal sections of the cortex of the hemispheres. These zones are formed only in humans and mature later than all other zones of the posterior sections of the cortex. Their formation ends at about the age of seven.

The level of development of spatial representations is of great importance for characterizing the general development of the child and his readiness for school education. Underdevelopment of spatial representations, as indicated by O. R. Luria, L.S. Tsvetkova and others, is one of the main reasons causing difficulties in mastering the skills of counting, reading and writing.

Since the spatial function develops quite late, of course, it is more vulnerable and any developmental anomaly can cause its insufficiency. In clinical neuropsychological studies, children with mental retardation have been shown to have underdeveloped spatial function, which is associated with impaired development of other higher cortical functions and a slowdown in the child's mental development.

Study object is the process of development of spatial thinking in children with systemic speech deficiencies caused by mental retardation.

Study subject is the content of correctional and developmental work in children with SM caused by mental retardation, structural components of spatial representations as a factor in successful learning at school.

Study purpose was to theoretically and empirically investigate the features of spatial thinking in preschool children with SM caused by mental retardation, and to search for ways of correctional and developmental work aimed at restoring these impaired functions.

Study hypothesis suggests increasing the level of spatial thinking in children with SM caused by mental retardation through a system of developed correctional and developmental exercises, tasks, games aimed at developing spatial

functions, mastering basic spatial representations, which, in turn, will ensure a high level of readiness of children with mental retardation for educational activities.

To achieve the set goals and test the probability of the hypothesis, the following **research tasks** were set:

- to define the theoretical foundations of the study based on the analysis of general and specialized literature on the problems of the development of spatial thinking in childhood;
- based on literary sources, to describe the characteristics of spatial thinking in children with speech deficiencies;
- by means of a fact-finding study, to identify the state of spatial representations in preschool children with SM caused by mental retardation;
- to develop and experimentally test a system of work aimed at increasing the effectiveness of the acquisition of spatial representations in children with speech deficiencies caused by mental retardation.

The practical significance of the work lies in the possibility of using the obtained indicators in the practical activities of a psychologist, speech therapist and defectologist in educational institutions, which will help in the formation of the characteristics of spatial thinking in preschool children with mental retardation caused by mental retardation, and ways of correctional and developmental work aimed at restoring these impaired func

ВСТУП.....	
РОЗДІЛ I ПРОБЛЕМА ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ, ОБУМОВЛЕНИМИ ЗПР.....	
1.1 Загальна характеристика просторового мислення.....	
1.2 Особливості просторових уявлень у дітей з вадами мовлення в спеціальній літературі	
РОЗДІЛ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ, ОБУМОВЛЕНИМИ ЗПР.....	
2.1 Завдання і зміст експериментального дослідження.....	
2.2 Методика дослідження стану просторових уявлень у дітей із ЗПР.....	
2.3 Стан просторових уявлень у дітей з мовленнєвою патологією, обумовленою ЗПР.....	
РОЗДІЛ III МЕТОДИЧНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР.....	
3.1 Зміст навчального експерименту.....	
3.2 Результати навчального дослідження.....	
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ.....	
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Сучасний і перспективний аспект розгляду питання про структуру мовленнєвого дефекту у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) визначається тісним зв'язком процесів розвитку мовленнєвої і пізнавальної діяльності дитини, співвідношенням мовлення і мислення у процесі онтогенезу.

Дослідження Л. С. Виготського, Ж. Піаже, А. Валлона, А. Н. Леонтьєва, О. Р. Лурія дозволили визначити принципиальні положення, які лежать в основі зв'язку мислення і мовлення. До них слід віднести когнітивні передумови розвитку мовлення і мови, закономірності і напрями розвитку мовлення і мислення в онтогенезі, відношення думки до слова у процесі зародження мовленнєвого висловлювання.

До певного періоду лінії розвитку мислення і мовлення проходять начебто незалежно одна від одної. Але в період близько двох років лінії розвитку мислення і мовлення, які йшли до цих пір окремо, перехрещуються, співпадають у своєму розвитку і дають початок зовсім новій формі поведінки, характерній для людини. Дитина начебто відкриває символічну функцію мовлення. Однак, для того, щоб “відкрити” мовлення, потрібно мислити. Починаючи з цього періоду, мовлення виконує інтелектуальну функцію, а мислення стає мовленнєвим. [96]

Однією з характерних ознак інтелектуальної недостатності є недорозвиток вищих психічних функцій, а значить, і недорозвиток мовлення як однієї з найбільш складно організованих функцій.

У дітей із ЗПР відмічається уповільнений темп мовленнєвого розвитку, його якісна своєрідність і велика розповсюдженість порушень мовлення (В. А. Ковшиков, Ю. Г. Дем'янов, З. Тржесоглава, Є. В. Мальцева та ін.). [71]

До характерних проявів інтелектуального недорозвитку відносяться також стійкі труднощі в оволодінні простором. Цієї проблеми торкаються всі

автори, які вивчають особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелекту. Однак, до цих пір формування просторових уявлень залишається найбільш складним напрямом роботи в системі навчання дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), обумовленим затримкою психічного розвитку.

Актуальність теми. Важливість дослідження просторового мислення визначається недостатньою вивченістю закономірностей просторового мислення у дітей з тяжкими розладами мовлення (зокрема, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення). А дане питання дуже важливе, тому що у дітей цієї категорії виникають багаточисельні труднощі при створенні просторових образів і оперуванні ними.

Дослідження психологічної природи просторового мислення має тому не тільки теоретичне, але і велике практичне значення, тому що важко назвати хоча б одну галузь діяльності людини, де уміння орієнтуватися у просторі не відігравало б суттєвої ролі. Дане вміння є необхідною умовою соціального буття людини, формою відображення навколишнього світу, умовою успішного пізнання і активного перетворення дійсності.

Вільне оперування просторовими образами є тим фундаментальним умінням, яке об'єднує різні види навчальної і трудової діяльності. Воно розглядається як одна із професіональних важливих якостей.

Навколишня дійсність нерідко постає перед нами в просторових формах і тому будь-яка людська діяльність пов'язана як із самими предметами, так і з їх образами. Образне мислення, яке ми вивчаємо, має можливості подолання стереотипів, тобто сприяє розвитку творчих потенцій, що дуже важливо для повноцінного психічного розвитку особистості. Крім цього, у навчанні не завжди вдається встановити психологічні причини невстигання учнів, зокрема в галузях навчання грамоти та математичних дисциплін.

В усіх випадках ступінь і вид порушень читання і письма співвідносяться із станом усного мовлення дитини.

У вітчизняній логопедії здійснювався комплексний підхід до попередження, діагностики і корекції дислексії.

Серед основних психологічних механізмів порушення читання виділяються такі, як:

- несформованість зорового аналізу і синтезу;
- недостатність просторових уявлень;
- порушення фонематичного сприймання;
- порушення фонематичного аналізу і синтезу;
- недорозвиток лексико-граматичної будови мовлення.

З метою попередження порушень читання і письма, особливо у дітей із мовленнєвими порушеннями, обумовленими ЗПР, проводиться певна робота з розвитку зорово-просторових функцій, пам'яті, уваги, звукового аналізу і синтезу, лексико-граматичної сторони мовлення.

Просторове сприймання і орієнтація є комплексними формами відображення зовнішнього світу. Просторовий аналіз складає особливий вищий прояв аналітико-синтетичної діяльності, яка включає в себе “визначення форми, величини, місцезнаходження і переміщення предметів відносно один одного і одночасний аналіз положення власного тіла відносно оточуючих предметів”. [83, 269]

Із психологічних і фізіологічних досліджень відомо, що сприймання просторових ознак і відношень базується на взаємодії різних аналізаторів (зорового, слухового, рухового, кінестетичного). В основі просторової орієнтації лежать складні міжаналізаторні зв'язки. Кожне відчуття будь-якої модальності, якості і інтенсивності, а також тривалості характеризується визначеним просторовим компонентом (Б. Г. Ананьєв, 1955). Це положення Б. Г. Ананьєва підкреслює широке значення просторової орієнтації і її зв'язок з усією пізнавальною діяльністю людини. [1]

Основну роль в забезпеченні складних симультанних просторових синтезів, за даними О. Р. Лурія (1973), відіграють третинні зони кори мозку, розташовані між скроневими, потиличними і тім'яними відділами кори

півкуль головного мозку. Ці зони формуються тільки у людини і дозрівають пізніше, ніж всі інші зони задніх відділів кори. Їх формування закінчується приблизно до семирічного віку. [68]

Рівень розвитку просторових уявлень має велике значення для характеристики загального розвитку дитини і її готовності до шкільного навчання. Недорозвиток просторових уявлень, як вказували О. Р. Лурія, Л. С. Цветкова та ін., є однією з основних причин, які викликають утруднення під час оволодіння навичками рахунку, читання і письма. [38; 109]

Оскільки просторова функція розвивається досить пізно, звичайно, вона більш уразлива і будь-яка аномалія розвитку може викликати її недостатність. В клініко - нейропсихологічних дослідженнях (К. С. Лебединська, І. Ф. Марковська, Ю. Г. Дем'янов, Ю. Дауленскене та ін.) у дітей із ЗПР відмічається недорозвиток просторової функції, який знаходиться у зв'язку з порушенням розвитку інших вищих коркових функцій і уповільненням темпу психічного розвитку дитини. [63]

Просторові уявлення дітей із ЗНМ вивчені недостатньо. Тому уточнення характеру їх недорозвитку, розробка шляхів їх формування і корекції являються важливою проблемою.

Об'єктом дослідження виступає процес розвитку просторового мислення у дітей із системними вадами мовлення, обумовленими ЗПР.

Предметом дослідження є зміст корекційно-розвивальної у дітей із ЗНМ, обумовленим ЗПР, структурних компонентів просторових уявлень, як фактор успішного навчання в школі.

Мета даного дослідження полягала теоретично та емпірично дослідити особливості просторового мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР, та пошук шляхів корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на відновлення цих порушених функцій.

Гіпотеза нашого дослідження передбачає підвищення рівня просторового мислення у дітей із ЗНМ, обумовленим ЗПР, через систему розроблених корекційно-розвивальних вправ, завдань, ігор, спрямовану на

розвиток просторових функцій, на оволодіння основними просторовими уявленнями, що, в свою чергу, забезпечить високий рівень готовності дітей із ЗПР до навчальної діяльності.

Для досягнення поставленої мети та перевірки вірогідності гіпотези було поставлено такі завдання дослідження:

- визначити теоретичні засади дослідження на основі аналізу загальної та спеціальної літератури з проблем формування просторового мислення в дитячому віці;
- спираючись на літературні джерела, описати особливості просторового мислення дітей з вадами мовлення;
- шляхом констатуючого дослідження виявити стан просторових уявлень у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР;
- розробити та експериментально апробувати систему роботи, спрямовану на підвищення ефективності засвоєння просторових уявлень у дітей з вадами мовлення, обумовленими ЗПР.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих показників в практичній діяльності психолога, логопеда та дефектолога у навчальних закладах, що допоможе у формуванні особливостей просторового мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР, та шляхів корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на відновлення цих порушених функцій. Отримані результати можуть застосовуватися у педагогічній психології (як науковій дисципліні) та спецкурсах, які викладаються у ВНЗ України.

Новизна роботи носить характер дослідження. Що полягає у новому підході, щодо формування особливостей просторового мислення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, обумовленим ЗПР, та шляхів корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на відновлення цих порушених функцій.

Структура роботи. Робота складається із вступу, чотирьох розділів-теоретичного, емпіричного, корекційної програми, розділ по охороні праці,

висновки, списку літературних джерел та додатків. Робота викладена на 113 сторінках, містить 15 таблиць та 17 рисунків, а список літературних джерел має 114 найменувань

РОЗДІЛ І

ПРОБЛЕМА ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ, ОБУМОВЛЕНИМИ ЗПР

1.1 Загальна характеристика просторового мислення

Базовими складовими психічного розвитку (А. В. Семенович, К. С. Лебединська, О. С. Нікольська, Н. Семаго, М. Семаго) є такі як: довільність психічної активності, просторові і просторово - часові уявлення, базова афективна регуляція. Ці елементи починають формуватись з моменту народження і в якості складових вбудовуються у подальшому як базові “технологічні” елементи в психічну діяльність дитини. [94]

Виділення подібних базових складових в певній мірі умовне, але дає можливість оцінити внесок кожної із них (та їх взаємодію) у цілісну психічну діяльність дитини.

У свою чергу, кожна з базових складових розвитку є досить складною багаторівневою системою, яка планомірно формується у процесі розвитку дитини. Основним законом подібного формування можна вважати такий: “Своєчасність і послідовність вирішують все”.

Введення в структуру психічного розвитку дитини додаткової “макроодиниці” – базових складових розвитку – є конкретизацією теоретичних положень Л. С. Виготського про перехід “від фенотипічної до каузально-динамічної точки зору в методиці вивчення і діагностики розвитку”. [26]

Запропоновані базові складові розвитку опираються, з одного боку, на нейробіологічні, функціональні і соціальні характеристики, з іншого – самі являються передумовами для формування вищих психічних функцій (ВПФ). Вони є первинними по відношенню до всіх ВПФ. Тому оцінка і аналіз діяльності дитини з точки зору особливостей формування саме цих складових психічного розвитку і їх впливу на подальший розвиток ВПФ постають в центрі кута при поглибленій психологічній діагностиці.

Для діагностики пізнавальної сфери дитини найбільш важливими параметрами є просторові і просторово-часові уявлення, які формуються практично одночасно з довільною регуляцією психічної діяльності. В

роботах А. В. Семенович та інших представників цієї школи робиться правомірний висновок про те, що просторово-часові уявлення лежать в основі не тільки формування ВПФ, але і емоціонального життя дитини.

Як показують дослідження, недостатність сформованості просторових і квазіпросторових уявлень у дитини прямо впливає на рівень її актуального інтелектуального розвитку. Подібні недоліки у розвитку феноменологічно проявляються в порушеннях графічної діяльності, під час читання, письма, в оволодінні математичними операціями та ін.

Основою розвитку мислення є формування і вдосконалення мисленнєвих дій.

Мислення – узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда, засіб творчості особистості.

Порівняно з відчуттями і сприйманням це значно повніший образ світу, який несе в собі ступінь проникнення індивіда в сутність явищ дійсності, з'ясування їх невиявлених властивостей. У своїх розвинених формах це раціональна пізнавальна діяльність, шляхом якої людина здобуває нові, абстраговані від чуттєвих даних, знання, будує узагальнений образ світу, створює власну філософію, зрештою, здійснює акти творчості.

Історії психології відома проблема чуттєвого і раціонального – проблема співвідношення опосередкованого мислення і безпосереднього, такого, що спирається на органи чуття, пізнання людиною реальності. Одні філософи (Декарт, Спіноза, Гегель) джерелом і критерієм пізнання вважали мислення, інші (Бекон, Гоббс, Локк) – чуттєвий досвід. За сучасними даними мислення індивіда не може бути відділене від його чуттєвої пізнавальної діяльності, адже воно ґрунтується на ній. До того ж чуттєве пізнання дає підставу судити про істинність мислення.

Онтогенез мислення – це перехід від наочно-дійового через наочно-образне до словесно-логічного мислення. Йдеться про види мислення, виділені за генетичною ознакою. Виходячи з даних багатьох психолого-педагогічних досліджень (І. С. Якіманська, Х. Я. Кадаяс, І. Я. Каплунович)

можна сказати, що просторове мислення є різновидом образного мислення. [113; 54]

Наочно-образне (образне, просторове) мислення – розв’язання задач шляхом ідеального перетворення їх умов. Образне мислення – основний вид мислення дітей 5-7 річного віку. Дитина, не маючи можливості діяти практично, здатна оперувати образом об’єкта, що викликав інтерес. Проте він ще не виходить за межі сприймання дитини. Наприклад, якщо дитині дошкільного віку показати дві пляшки, до половини заповнені водою, а потім на її очах одну з них перевернути догори дном, то вона скаже, що в другій пляшці води більше (ефект Піаже). За рахунок звуження пляшки до горла і справді здається, що вода у другій пляшці займає більше місця, ніж у першій; дитина ще не може абстрагуватися від того, що бачить. За Ж. Піаже, так виявляється синкретизм (від гр. - поєднання, об’єднання) мислення дитини – оперування структурами, які відповідають образу сприймання. [78; 83]

Хоча дошкільник уже володіє розгорнутим мовленням, його слово несе в собі конкретне значення, воно начебто прив’язане до позначуваного предмета. Тому він не може міркувати – оперувати значеннями, не володіє внутрішніми операціями й довільно поєднує між собою те, що впадає у вічі. Він часто приймає зв’язок вражень за зв’язок речей і може переносити значення слова на якісь лише зовнішньо поєднанні явища. Нерідко це породжує оригінальні дитячі судження, котрі так тішать дорослих.

Абстрагування від наочно даного стає можливим у процесі оволодіння дитиною поняттям, що знаменує перехід до якісно нового виду мислення. Проте наочно-образне мислення продовжує розвиватися. Зокрема, воно заявляє про себе як діяльність уявлювання, яка забезпечує побудову просторових образів і оперування ними. Це процеси впізнавання і розпізнавання умовних зображень реальних об’єктів, операції, що створюють відповідні цим зображенням образи та забезпечують використання їх як засобу розв’язання завдання.

Необхідність орієнтуватися у просторі виникає у людини від моменту народження, і вирішує вона це завдання з допомогою просторового мислення. Здатність орієнтуватися у просторі в своєму розвитку проходить через два основних етапи: перший – це безпосереднє орієнтування у просторі, яке здійснюється на рівні сприйняття; другий – опосередковане, що спирається на просторові уявлення.

Структура просторових уявлень.

В структурі просторових уявлень можна виділити чотири основних рівня, кожний з яких, у свою чергу, складається із декількох підрівнів.

В основі виділення рівнів у структурі просторових уявлень лежить послідовність оволодіння дитиною просторовими уявленнями. Безумовно, усі ці рівні (і, відповідно, їх підрівні) у процесі розвитку дитини в деякій мірі перетинаються між собою у часі. [94]

Не можна розглядати формування і розвертання у часі просторових уявлень поза розвитком довільності психічної активності і емоційно-афективної сфери.

Роздивимось у загальних рисах структуру просторових уявлень:

Перший рівень. Просторові уявлення про власне тіло.

Підрівнями є:

- відчуття, які йдуть від пропріоцептивних рецепторів (темне м'язове почуття за Сеченовим), - напруження –розслаблення;
- відчуття, які йдуть від “внутрішнього світу” тіла (наприклад, голод, ситість);
- відчуття від взаємодії тіла із зовнішнім простором (вологості-сухості, тактильні відчуття від мокрих та сухих пелюшок, складок пелюшок і т.п.), а також від взаємодії із дорослими.

Другий рівень. Просторові уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла (по відношенню до власного тіла).

Підрівнями є:

- уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла. В свою чергу, ці уявлення поділяються на наступні:
- топологічні уявлення (про місцезнаходження того чи іншого предмету);
- координатні уявлення (про місцезнаходження предметів з використанням понять “верх – низ”, “з якої сторони”);
- метричні уявлення (про далечінь місцезнаходження предмета).
- уявлення про просторові взаємовідношення між двома і більше предметами, що знаходяться у навколишньому просторі.

Розвиток просторових уявлень підкорюється одному з головних законів розвитку – закону основної осі: спочатку формуються уявлення вертикалі, потім уявлення горизонталі “від себе” вперед, потім – про праву і ліву сторони. Найбільш пізно формується поняття “позаду”.

Підсумком розвитку дитини на даному етапі стає цілісна картина світу у сприйманні просторових взаємовідношень між об'єктами і власним тілом (структурно – топологічні уявлення).

Третій рівень. Рівень вербалізації просторових уявлень.

У дитини спочатку в імпресивному плані, а потім в експресивному (інколи паралельно) з'являється можливість вербалізації уявлень другого рівня. Існує певна послідовність появи у мовленні позначень топологічного плану.

Прояв просторових уявлень на вербальному рівні співвідноситься із законами розвитку руху в онтогенезі (закон основної осі). Прийменники, що позначають уявлення про відносне розміщення об'єктів як по відношенню до тіла, так і по відношенню один до одного (в, на, під, за, перед і т.п.) з'являються у мовленні дитини пізніше, ніж такі слова як верх, низ, близько, далеко і т.п.

Четвертий рівень. Лінгвістичні уявлення (простір мови).

Цей рівень є найбільш складним і формується пізніше. Він іде коренями в просторові уявлення “нижчого” порядку, формується безпосередньо як мовленнєва діяльність, будучи в той же час однією із

основних складових стилю мислення і власне когнітивного розвитку дитини.
[97]

Розуміння просторово-часових і причинно-наслідкових відношень і зв'язків також є важливою складовою психічного розвитку. Часовий фактор ("часовий вектор", за А. В. Семенович) відіграє значну роль, визначаючи стиль мислення і власне когнітивний розвиток дитини.

Просторове мислення (ПМ) є важливою складовою інтелекту. Теоретичне і практичне значення його вивчення не раз підкреслювалось вітчизняними та закордонними вченими (Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, І. С. Якіманська, Р. Арнхейм, М. Мінські, Р. Хольт та ін.). Яскраве відображення даного виду мислення виявляється в математичній діяльності. Часові, кількісні та просторові співвідношення, які відображаються в образній формі, представлені тут в єдності, що потребують постійного переходу від оперування одними відносинами до виділення інших. Вивчаючи цей феномен, Ж. Піаже підкреслював, що якщо "уявлення логіко-арифметичного змісту заключаються в тому, щоб непросторово-часові перетворення привести до просторової форми, то просторові уявлення переводять просторовий об'єкт в просторову ж форму і образні просторові операції (переміщення, проектування і т.д.) – в перетворення, які відбуваються також в просторі та представляють тим самим образний (figuratif), а не виключно операторний аспект".

У змісті ПМ звичайно розрізняють два ступеня: створення просторових образів та оперування ними.

Просторове мислення в своїй більш розгорнутій формі оперує образами, зміст яких є відтворення і перетворення просторових якостей та відношень об'єктів: їх форми, спільне положення частин. Під просторовим співвідношенням розуміють співвідношення між об'єктами простору або між просторовими ознаками цих об'єктів. Вони виявляються поняттями про напрям (вперед-назад, вгору - вниз, вліво - вправо), про відстань (далеко - близько), про їх відношення (ближче - далі), про місцезнаходження

(посередині), протяжність об'єктів простору (високий - низький, довгий - короткий) і т.д.

Новітні дослідження (В. Є. Бушуровой, Н. І.Голубєвой та ін.), показують, що сприймання протилежності, направлення, місцезнаходження, форми, а тим більше пропорції, утворюються на основі відображення предметів і їх якостей.

Чуттєве пізнання простору виростає пропорційно накопиченню життєвого досвіду та знань про предмети навколишнього світу. Накопичення чуттєвих знань про предмети навколишнього світу є першою передумовою для розвитку просторового мислення. Другою передумовою являється спеціалізація просторових ознак речей і просторових відношень між ними як сигнальних подразників.

Подібно тому як в павловській школі в процесі утворення та диференціювання звичайних умовних рефлексів були знайдені умовні рефлекси на час, тобто спеціалізація часових відношень як особливих сигналів, так була знайдена спеціалізація просторових відношень між сприйнятими предметами, як особливих сигналів, на які виробляються складні умовні рефлекси. (Б. Г. Ананьєв, 1961р). [2]

Суттєва особливість сприймання простору заключається в тому, що воно є одним з видів відображення відносин між об'єктами. Диференціація просторових, часових та кількісних відношень між об'єктами випереджає утворення знань про функціональні та причинно-наслідкові відношення між речами, які складають функцію мислення. Всі ці види відображених відносин між об'єктами тісно пов'язані в суттєвому і логічному пізнанні. Безперечно, що орієнтування в просторі і структура просторового сприймання простору виражають загальні якості психічного розвитку. Просторово-розрізнявальна діяльність складає одну з найбільш загальних ознак роботи всіх аналізаторів.

В монографії "Просторові розрізнення" (Б. Ф. Ломов, 1955) приведена лише частина доказів на користь цього положення, яке відноситься до області зору, слуху, віброрецепції, тактильних, статикодинамічних,

кінестетичних та нюхових відчуттів. На сьогоднішній день ми маємо докази щодо відношень інших модальностей: смакових, органічних, больові відчуття (Б. Г.Ананьєв, Б. Ф. Ломов). Протяжність та направлення відображаються в діяльності всіх аналізаторів зовнішнього і внутрішнього середовища.

Виходячи з цих даних, очевидно, що не існує ні моносенсорних виключень, ні специфічних чуттєвих апаратів, які спеціалізуються тільки на сприйманні простору.

Який же механізм сприймання простору в наукових дослідженнях? Можна вважати, що це механізм системний, який утворився із взаємодії різних аналізаторів зовнішнього та внутрішнього середовищ людського організму. Сприймання простору є складна інтермодальна асоціація. До такого висновку про системний, комплексний механізм просторового аналізу прийшли Є. Ш. Айрапетяну та його співробітники на основі серій досліджень.

У цих висновках відмічено: загальність механізму сприймання простору і сприймання взагалі, мають в основі складний умовний рефлекс на комплексний подразник. [4]

Б. Г. Ананьєв на основі даних досліджень в області психології та фізіології виділяє специфічні моменти в механізмі сприймання простору, а саме:

1) В залежності від об'єктивного характеру просторових ознак; відношень (протяжність, направлення, розміру, форми, місцезнаходження, співвідношення параметрів простору і т.п.) склад інтермодальних асоціацій зміцнюється за рахунок змінних компонентів, до яких відносяться слухові, вібраторні, тактильні, нюхові та інші. Але при любых змінах для нормально зрячої людини в цій інтермодальній асоціації зберігаються зорово - кінестетичні - вестибулярні зв'язки.

Діяльність одного аналізатора завжди відноситься до інших діяльностей, які приймають участь у просторовій орієнтації, утворюючи

складний системний механізм з міцною асоціативністю функцій зору, вестибулярного апарату і кінестезії. Кінестетично-руховий аналізатор важливий не тільки сам по собі, але і як механізм зв'язку між всіма аналізаторами зовнішнього і внутрішнього середовища. Так розумів роль м'язового відчуття І. М. Сеченов, і це розуміння підтвердилось новітніми дослідженнями в психології та фізіології.

2) Другою особливістю системного механізму сприймання простору є об'єднання мозкових кінців різних аналізаторів в процесі відпрацювання складних умовних рефлексів на просторові сигнали. Тобто, не будь яка інтермодальна асоціація або умовний рефлекс на комплексний подразник, а саме умовний рефлекс на просторові відношення утворюють нову функціональну систему з певних аналізаторів.

В залежності від характеру просторових сигналів (направлення, форми, глибини) змінюється і склад цих функціональних систем.

3) Суттєвою особливістю сприймання простору є бінарний ефект, який виникає в процесі взаємодії парних однойменних рецепторів (обидва ока, обидва вуха). Найбільш досконало вивчено бінокулярний зір, з яким пов'язують стереоскопічність та глибинний окомір. Однак, було встановлено, що подібний бінарний ефект не є виключною особливістю просторового бачення. Вивчення слухового орієнтування в просторі також показало, що воно пов'язано з певною взаємодією двох слухових органів. Просторово-слухова орієнтація та бінауральний ефект виявились явищами однієї природи.

Виділені бінарні ефекти виявлені в кінестезії опорно-рухового апарату та рухового апарату рук, а також тактильні відчуття двох половин тіла. Найбільш ясно проявляє себе бінарний ефект в активному дотику, при обмацуванні двома руками одного і того ж предмета. [3]

Найбільш глибоко була поставлена ця проблема І. П. Павловим у 1923 році, коли вперше був виявлений зв'язок між просторовим характером рухливості нервових процесів в півкулях головного мозку та

диференціюванням просторових сигналів деякими аналізаторами. В подальші роки інші проблеми відволікли І. П. Павлова та його учнів від розробки проблеми парної роботи великих півкуль. Значення цієї проблеми для просторового розрізнення могло бути виявлено тільки шляхом довготривалого вивчення бінарних ефектів різних аналізаторів. Такі дослідження були проведені в Ленінградському інституті мозку ім. В. М. Бехтерєва (з 1938-1939 р.р.), а також кафедрою психології Ленінградського університету.

Аналізуючи результати цих досліджень, можна стверджувати, що бінарні ефекти в діяльності дистансорецепторів обумовлені взаємною парною роботою великих півкуль головного мозку. Необхідна для сприймання простору помірна диспаратність сигналів з однойменних рецепторів є результат диференціювання різниці цих сигналів шляхом взаємної індукції нервових процесів обох півкуль. Це було доведено дослідниками К. М. Биковим, Є. П. Тонконогой - Мірошиной, А. В. Риковою та ін.

Все це приводить до думки, що ключ до розуміння проблем просторового сприймання може бути знайдений в павловській теорії умовних рефлексів. Фізіологічною основою предметно-просторових уявлень є умовно - рефлексорна діяльність організму, яка проходить на фоні власних рухів, в свою чергу сигналізуючи мозку. У нас ніяк не могло б виникнути уявлення про незалежне існування предметів в певних місцях поза нашим тілом, якщо б різноманітні умовні сигнали цих предметів не поступали при наших рухах з різних сторін і з різною інтенсивністю до наших органів чуття, а звідти і в мозок, якщо б при цьому вищі мозкові центри одночасно не отримували сигнали про певні переміщення тіла і органів.

Щоб застосувати більш сучасну термінологію, можна сказати, що орієнтування в середовищі, направлена поведінка і сприймання простору стає, очевидно, можливим, дякуючи дії в організмі зворотних зв'язків на фоні протікання змінних умовних реакцій.

Особливо чітко ці особливості повинні проявитися, коли сприймаючий орган сам відчуває напрям руху, як це виникає при окорухових рефlekсах зміни фіксації у людини. Ми сприймаємо зовнішній світ зором як предметно-стабільний і просторові відношення в ньому як однозначні, не дивлячись на те, що наші очі постійно рухаються, внаслідок чого один і той же об'єкт безперестанно роздивляються з різних сторін і в різних просторових відношеннях (Б. Х. Гуревич). Це означає, що фіксаційні рухи очей в людини в усіх випадках повинні містити умовно-рефлекторні компоненти, на що вказував ще І. П. Павлов.

Вивчення виникнення умовних реакцій на просторове розміщення предметів є важливим питанням не тільки для фізіології і психології, а і для педагогіки. На основі цих умовних реакцій у дитини формується поняття про простір ("близько – далеко", "ближче – далі" та інші) (А. Н. Знаменська). З багаточисельних спостережень відомо, що розвиток здатності зорової фіксації предмета являється першим початковим етапом в розвитку умовних рухових реакцій дитини (перший рефлекс за І. М. Сеченовим).

Зорово-просторове розрізнення предметів забезпечується сумісною діяльністю різних функцій. До них відносяться гострота зору, поле зору, окомір. Кожна з цих функцій відіграє свою визначену роль в просторовому орієнтуванні людини.

Гострота зору являється висхідною формою розрізнення оптичних якостей предметів та служить обов'язковою умовою просторового розрізнення об'єктів. Вимірюється вона за допомогою спеціальних таблиць, за якими визначається поріг розрізнення двох точок або двох ліній, як роздільних. Нормальна гострота зору забезпечує ясне та чітке бачення предметів.

Значне погіршення гостроти зору у дітей з слабким зором відображається як на зниженні рівня предметного розрізнення і темпу його розвитку, так і на синтетичній діяльності при сприйманні предметів, що, зокрема, відображається у збільшенні часу та зниженні точності зорового

впізнавання предметів. Значне послаблення гостроти зору у дітей призводить до уповільненого темпу процесу навчання (Т. Н. Головіна, 1962). [89]

Таким чином, гострота зору як елементарна розрізнявальна функція мозку є необхідною умовою нормального розумового розвитку дитини.

Наступним суттєвим компонентом просторового орієнтування являється поле зору. Поле зору складається із сумісної діяльності центрального та периферичного апаратів зору, що дає можливість людині одночасно оглядати досить значну частину простору. З полем зору пов'язана характеристика об'єму зорової інформації та довільної уваги людини. Слід доповнити, що дослідження структури оптичного сенсорного поля має важливе значення у зв'язку з характеристикою моторного поля людини. Поле зору вимірюється за допомогою периметричних установок в кутових одиницях (градусах) і за своєю формою наближається до окружності. Зміна кордонів та структури поля зору являється симптомом окремих порушень діяльності не тільки зорової системи, але і всього головного мозку в цілому. Периметрія, тобто визначення розмірів поля зору за допомогою спеціальних приборів - периметрів, застосовується не тільки для знаходження дефектів самого зорового аналізатора, але також і для діагностики різноманітних порушень нервово-психічної діяльності. Порівняльне вивчення полів зору нормальних та розумово відсталих дітей показало, що у розумово відсталих дітей відмічається різке зменшення розмірів поля зору (М. Г. Бруксон, 1953). [32]

Все це говорить про необхідність вивчення поля зору, про важливість визначення його нормальних кордонів у дітей різного віку. Ці дані можуть являтися одними із істотних показників не тільки просторового орієнтування, але і розумового розвитку взагалі.

Окомір також відноситься до найбільш загальних умов зорово-просторового орієнтування. Сприймання величини предмету, його метрична характеристика є необхідною стороною відображення предмета в цілому. В

окомірі проявляється вимірювальна функція мозку, яка здійснюється різними аналізаторними системами, в тому числі і зоровим апаратом.

Окомірна діяльність може бути дуже різноманітною та більш або менш складною. Елементарні і найбільш загальні окомірні операції (наприклад, знаходження середини, ділення смужки паперу, лінії на дві рівні частини і т.д.) часто зустрічаються на уроках математики, географії, праці, креслення. Тому важливо вивчити вікові особливості вимірювальної функції перш за все в її найбільш простій загальній формі. Оскільки окомірна діяльність дитини є результатом сумісної роботи руки і ока, має інтерес при цьому вивчення ролі оптико-моторних зв'язків для розвитку лінійного окоміру.

Отже, кожна із вказаних функцій – окомір, гострота і поле зору – є необхідною і найбільш загальною умовою предметно-розрізнявальної діяльності мозку, яка забезпечує різні суттєві сторони єдиного процесу зорово-просторового бачення. Розлад цих функцій веде за собою різного роду порушення сприйняття в цілому.[11]

В силу поліфункціональності сприйняття простору, поряд з його загальною синтетичною характеристикою, під час дослідження необхідно також користуватись і аналітичним підходом.

Дослідження онтогенезу гостроти зору, окоміру і поля зору вимагає особливого врахування структури зорової системи, яка має парні рецептори і центральні частини, розташовані в обох півкулях головного мозку.

В даний час встановлено (Б. Г. Ананьєв), що білатеральні зв'язки великих півкуль головного мозку являються специфічним механізмом просторового орієнтування людини в навколишньому світі.

Таким чином, на основі теоретичних передумов вивчення просторового мислення у дітей психологами (Б. Г. Ананьєва, Є. Ф. Рибалко, А. А. Люблінська та ін.), прийшли до висновку, що сприймання простору ґрунтується на зоровій орієнтації в процесі зорового аналізу і синтезу, однак дослідження (А. А. Люблінська, В. Г. Логінова) показали, що зорова орієнтація – це “згорнута форма сприймання простору”. Лише на основі

спільної дії зорового, кінестетично-рухового та вестибулярного аналізаторів в процесі практичної діяльності при огляді, обмацуванні, поворотах голови та очей формуються комплексні форми, які відображають просторові відношення. Встановлена певна еволюційна послідовність засвоєння простору і просторових відношень. Виділено 3 категорії засвоєння елементарних знань про простір:

- 1) відображення віддаленості предметів;
- 2) орієнтування в напрямленнях простору;
- 3) відображення просторових відношень між предметами. [69]

1.2 Особливості просторових уявлень у дітей з вадами мовлення в спеціальній літературі

Дитина починає свій індивідуальний розвиток із сприймання та освоєння елементів оточуючого матеріального середовища в їх просторовому розташуванні, тобто, свого тіла, яке знаходиться у спокої або рухається у просторі.

У формуванні другого типу уявлень простору – “карта – огляд” – позначаються, з’єднуються і співвідносяться між собою постійні просторові координати: місцезнаходження і співвідношення людей; предметів, явищ, які виражаються в найменуваннях сторін світу, позначаючи постійну просторову локалізацію (північ, південь, захід, схід) і в кількісних одиницях вимірювання відстані і розміщення крапок карти.

Нерідко у дітей відмічаються проблеми оволодіння простором. У дітей дошкільного віку спостерігається слабкість просторового орієнтування, нечіткість просторових уявлень, що впливає на навчальну діяльність (М. В. Вовчик-Блакитна). [23] За даними досліджень (А. А. Люблінська) вже в дітей 3-4 років є конкретні уявлення про напрямлення (вперед - назад, вверху - вниз), які є результатом активного моторного досвіду дитини – рухи його очей, рук, голови, всього тіла в направленні за сприймаючими об’єктами.

Дякуючи тому, що м'язево - дотикові, зорові та слухові відчуття, які виникають при пересуванні дитини в просторі, постійно асоціюються з назвами напрямлень, які він чує від дорослих, багато дітей вже в молодшій групі можуть виконувати нескладні завдання, які потребують просторового розрізнення за словесними вказівками – крокують вперед, піднімають прапорець угору, вниз та ін. Самостійно з'ясовувати ці напрямлення в мовленні дітям важче. Відповідаючи на питання, яке потребує відповіді: “вперед”, “назад”, “вверх”, або “вниз”, - більшість з них обмежуються жестами і словами “там”, “он туди”, “до дверей”. Факти вказують, що уявлення і відповідні визначення “вперед”, “назад”, “вниз” у дітей 3-4 років мають конкретний, чуттєвий зміст і обов'язково пов'язані з рухами самої дитини в певному напрямленні, з рухами його рук, очей, тулуба.

Однією з сторін проблеми оволодіння простором є сприймання та орієнтування в віддаленості предмета. Це тісно пов'язано з розвитком предметної діяльності і з ходінням, діяльністю кінестетично - рухового аналізатора, який І. М. Сеченов називав “дробовим аналізатором простору”. Тільки мірою своїх кроків дитина пізнає простір.

Пізнання простору продовжує розвиток з освоєнням слів, які збагачують певні значення просторових сигналів.

“Куди очі дивляться – там “вперед”, - говорить дитина. Не відокремлюючи напрямлення і розміщення предметів від рухів власного тіла і рук, діти молодшого дошкільного віку слабо усвідомлюють відносність просторових понять “попереду”, “позаду”, їм важко уявити, що те, що для них “попереду”, для когось може опинитись “позаду”.

З більшими труднощами стикаються діти при необхідності розрізнення відносного положення зображених предметів. Труднощі визначаються перш за все в тому, що в цій ситуації діти не можуть спиратись на первинні рухові реакції рук, очей, голови, за допомогою яких вони розпізнають напрямлення оточуючих предметів.

З віком процес просторового розрізнення напрямлень “попереду”, “позаду”, “зверху”, “знизу” поступово звільнюється від обов’язково пов’язаних з загальною моторною активністю. Характерний для молодших дошкільників рух всім тілом, руками, головою в направленні, позначеному словами (“он там, попереду”), заміщується вказівним жестом руки або рухами очей. Але в добре відомих умовах діти вірно відповідають на питання про розміщення предметів, опираючись на уявлення.

Усвідомлення напрямлень “вправо - вліво” являє собою для дошкільників значно більші труднощі, ніж розрізнення напрямлень “вперед - назад”. Оскільки зовнішніх ознак, які відрізняли б праву руку від лівої немає, вміння диференціювати їх відпрацьовується в зв’язку з установами функціональної моторної переваги правої руки над лівою. Навіть якщо дитина використовує праву руку для виконання певних дій, вона часто не усвідомлює її не тільки як праву, але й як ту, “якою вона тримає ложку” (немає асоціації між чуттєво-моторним уявленням і визначення через специфічні дії). З’ясування розміщення предметів відносно іншої людини, яка стоїть напроти, також викликає труднощі у дітей.

Таким чином, у дитини, яка нормально розвивається, відмічаються труднощі сприймання простору і часу на різних вікових етапах. До кінця дошкільного віку діти оволодівають практичним диференціюванням просторових відношень предметів, однак при спробах словесного позначення цих відношень у них зберігаються труднощі в абстрагуванні від положення свого тіла та в оволодінні диференційованим словесним позначенням. В шкільному віці труднощі в просторовій орієнтації проявляються в типових помилках: дзеркальності написання окремих букв і цифр, перекручування елементів букв, які схожі за формою, застосування в мовленні таких позначень просторових відношень, які є сигнальними тільки в конкретній ситуації.

Підготовка дітей з відхиленнями у розвитку до навчання може бути успішною лише за умови сформованості у дитини основних просторових

уявлень. В багатьох спеціальних дослідженнях показана недостатня сформованість просторових уявлень у різних категорій дітей з відхиленнями у розвитку. [10]

В багатьох з них утруднення у формуванні просторових уявлень проявляються у несформованості просторового аналізу і синтезу, недостатності орієнтування у напрямках простору і труднощі визначення просторових відношень між предметами, розуміння і використання мовленнєвих засобів для позначення просторових взаємовідношень між предметами. [69]

Механізм недостатності просторових уявлень у різних категорій дітей з відхиленнями у розвитку може бути різний. Несформованість просторових уявлень характерна для всіх категорій дітей, у яких має місце уповільнений і нерівномірний темп дозрівання ЦНС або недорозвиток кори головного мозку, наприклад, у дітей із ЗПР, стійкими мовленнєвими розладами, у розумово відсталих дітей.

Затримка психічного розвитку є однією з найбільш частих форм порушень психічного онтогенезу.

Мовленнєві порушення при затримці психічного розвитку обумовлені, в першу чергу, недостатністю міжаналізаторної взаємодії, а не локальним ураженням мовленнєвого аналізатора.

При затримці психічного розвитку мають місце всі види порушень мовлення, які спостерігаються і у дітей з нормальним інтелектом. Характерною ознакою клінічної картини порушень у більшості дітей із ЗПР є складність мовленнєвої патології, наявність комплексу мовленнєвих порушень, поєднання різноманітних дефектів мовлення. Багато проявів патології мовлення пов'язані із загальними психопатологічними особливостями цих дітей, з особливостями протікання мовленнєвої діяльності у цілому. [9]

Структура мовленнєвого дефекту дітей із ЗПР є дуже варіативною, характеризується комбінаторністю різноманітних симптомів мовленнєвої патології.

В роботах різних авторів робиться спроба класифікувати дітей із ЗПР з урахуванням характеру їх мовленнєвих порушень.

Так, Є. В. Мальцева виділяє три групи. [71]

Перша група – діти з ізольованим дефектом, який проявляється в неправильній вимові лише однієї групи звуків. Порушення пов'язані з аномалією будови артикуляційного апарату, недорозвитком мовленнєвої моторики.

Друга група – діти, у яких виявлені фонетико-фонематичні порушення.

Третя група – діти з системним недорозвиненням всіх сторін мовлення (ЗНМ).

Під загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) розуміють особливу форму аномального мовленнєвого розвитку, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетичної і лексико-граматичної при відсутності розумової відсталості і дефектів слуху.

У дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, обумовленим ЗПР, відмічається більш пізній розвиток фразового мовлення, навіть в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці діти утруднюються у відтворенні логіко-граматичних конструкцій, які відображають просторові взаємовідношення. У власному мовленні вони використовують в основному найпростіші конструкції, що пов'язано з бідністю їх смислових зв'язків. За допомогою мовленнєвих засобів діти не можуть виразити причинно-наслідкові, часові та інші відношення.

Характерні виражені утруднення в граматичному і семантичному оформленні речень.

Словниковий запас дітей із затримкою психічного розвитку відрізняється бідністю і недиференційованістю: діти недостатньо розуміють і неточно використовують близькі за значенням слова. Бідність словникового

запасу у значній мірі визначається недостатністю знань і уявлень про навколишній світ, низькою пізнавальною активністю.

Слабка регуляція власної діяльності обумовлює труднощі програмування мовленнєвого виразу і недостатність його граматичного оформлення.

Характерне для затримки психічного розвитку відставання в розвитку аналітико-синтетичної діяльності мозку проявляється в дошкільному віці в недостатній сформованості звукового аналізу. Усне мовлення старших дошкільників може бути без виражених порушень звуковимови і граматичної будови мовлення, але недостатність звукового аналізу багато в чому визначає специфічні риси їх відставання в мовленнєвому розвитку.

Таким чином, ЗНМ – це системне порушення як експресивного, так і імпресивного мовлення, яке потребує комплексного і поетапного логопедичного впливу. Це поняття відображує педагогічну оцінку мовленнєвого дефекту і визначає основні напрямки логопедичної роботи.

Корекційно-педагогічний вплив при затримці психічного розвитку носить комплексний і, в той же час, диференційований характер.

Одним із напрямків психологічної роботи є формування просторових уявлень. Важливе значення має проведення ранньої корекційної роботи з розвитку просторових уявлень. Значну роль в розвитку просторових уявлень відіграють всі види діяльності: малювання, ліпка, конструювання, спеціальні рухові вправи.

В усіх видах діяльності дитину вчать спостерігати за предметами, виділяти в них просторові ознаки і відношення, встановлювати між ними спільне і відмінне, узагальнювати їх за сукупністю просторових ознак і словесно їх позначати.

Основним завданням цих занять є формування у дитини узагальнених уявлень про форму предметів, розвиток зорово-моторної координації, конструктивної діяльності.

Важливим напрямком роботи є розвиток уявлень про напрямлення і, перш за все, формування орієнтування в “правому” і “лівому” і розвиток схеми тіла.

При підготовці дитини до навчання важливо сформувати у неї уявлення про просторові відношення між предметами навколишнього світу. Розвиток цих уявлень тісно пов'язаний з формуванням розуміння логіко-граматичних конструкцій, сформованість яких, в свою чергу, являється важливим показником готовності дитини до навчання.

РОЗДІЛ II

ІМПЕРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ, ОБУМОВЛЕНИМИ ЗПР

2.1 Завдання і зміст експериментального дослідження

Методикою констатуючого експерименту було передбачено дослідити розвиток просторових уявлень у дітей з вадами мовлення, обумовленими ЗПР.

В структурі просторових уявлень можна виділити чотири основних рівня, кожний з яких, у свою чергу, складається із декількох підрівнів. В основі виділення рівнів у структурі просторових уявлень лежить послідовність оволодіння дитиною просторовими уявленнями. Безумовно, усі ці рівні (і, відповідно, їх підрівні) у процесі розвитку дитини в деякій мірі перетинаються між собою у часі. [92]

Ми розглядаємо структуру просторових уявлень за рівневим підходом:

Перший рівень. Просторові уявлення про власне тіло.

Другий рівень. Просторові уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла (по відношенню до власного тіла).

Підрівнями є:

- уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла. В свою чергу, ці уявлення поділяються на наступні:
- топологічні уявлення (про місцезнаходження того чи іншого предмету);
- координатні уявлення (про місцезнаходження предметів з використанням понять “ верх – низ ”, “з якої сторони ”);
- метричні уявлення (про далечінь місцезнаходження предмета).
- уявлення про просторові взаємовідношення між двома і більше предметами, що знаходяться у навколишньому просторі.

Третій рівень. Рівень вербалізації просторових уявлень.

Четвертий рівень. Лінгвістичні уявлення (простір мови).

Виходячи з даної схеми, на етапі констатуючого дослідження нами було передбачено визначення стану сформованості кожного структурного компоненту для визначення плану подальшої корекційної роботи. Ми повинні були виявити той рівень, на якому відбувся “збій” в розвитку дитини, і визначити “висхідну точку” і об'єм роботи з базовими складовими для їх подальшого гармонійного формування і розвитку.

Це дає можливість реально “опредметити” “зону найближчого розвитку” і “прив'язати” її до кордону між уже дозрілими і процесами, що дозрівають”, у відповідності з уявленнями Л. С. Виготського.

З цією метою було розроблено методику констатуючого експерименту, зміст якої склали спеціальні завдання і вправи.

В констатуючому дослідженні приймали участь 10 дітей 6-7 річного віку з діагнозом: ЗПР. ЗНМ III рівня.

Методика констатуючого дослідження складається з 3 блоків завдань, згідно структурним компонентам.

Блок I - 4 завдання (містить вправи та завдання на сформованість просторових уявлень про власне тіло).

Блок II - 2 завдання (містить вправи та завдання для обстеження зорово-просторового сприймання: а) сприймання просторових ознак предмету – форми і розміру; б) дослідження зорового сприймання предметних малюнків (кольорових, чорно-білих, контурних, перевернутих, закреслених, недомальованих).

Блок III – 2 завдання (діагностика просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла).

Четвертий рівень не діагностувався у зв'язку з тим, що він найбільш пізно формується, тому завдання звичайно доступні дітям, починаючи з 7-8 річного віку.

Оцінювання результатів передбачалося здійснювати в балах за десятибальною системою і подавати в інтервалах, які відповідають певному рівню сформованості кожного структурного компоненту просторових уявлень. Чіткі критерії оцінок за десятибальною системою не задано за тієї причини, що апріорі, до отримання досить великого досвіду застосування методик, їх визначити неможливо. В цьому зв'язку досліднику дозволяється додавати або віднімати один – два бали (в межах заданого діапазону оцінок). [78, 66]

Кількість балів за одне завдання блоку:

Високий рівень (В) – 8-10 балів;

Середній рівень (С) – 5-7 балів;

Задовільний (З) – 2-4 балів;

Низький (Н) – 0-1 балів.

- Високий - 100% чітке правильне виконання запропонованого завдання; дитина справилась із завданням, називаючи всі ознаки ;

- Середній - виконання завдання з другої – третьої спроби і за допомогою психолога;

- Задовільний - виконання ~ 50 % завдань; багаторазове користування допомогою;
- Низький - невиконання завдання; неврахування допомоги; відмова від виконання.

2.2 Методика дослідження стану просторових уявлень у дітей із ЗПР

Блок I Діагностика просторових уявлень про власне тіло.

У відповідності з цефало-каузальним законом розвитку (розвиток просторових уявлень іде від голови до рук і в подальшому – до тулуба і до ніг), спочатку аналізуються уявлення по відношенню до власного обличчя, потім – по відношенню до тіла в цілому і тільки після цього – відносно власних рук (у відповідності з проксимо-дистальним законом). [105; 95]

Під час проведення запропонованих нижче методик попередньо необхідно вияснити, які слова, що позначають частини тіла або обличчя, знає дитина, і саме їх використовувати при опитуванні.

Завдання №1. Дитині пропонується оцінити, що знаходиться у неї на обличчі і яке взаєморозташування окремих його частин (спочатку по вертикальній осі, а потім в горизонтальній площині).

Інструкція: “ Закрий очі і скажи, що у тебе знаходиться над очима, під/над носом, над лобом, під зубами і т. п. А що знаходиться у тебе збоку від носа, збоку від вуха і т. п.”

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

Види допомоги:

- Дитина виконує завдання із закритими очима, але з допомогою прощупування вказаних частин пальцем (спочатку психолога, а потім, якщо це не допомогло, власним);
- виконує завдання з відкритими очима, з орієнтацією на обличчя психолога або вертикально розташоване зображення обличчя;

- виконує завдання, дивлячись у дзеркало;
- виконує завдання, дивлячись у дзеркало і прощупуючи своє обличчя.

Завдання № 2. Стандартні проби Хеда.

Психолог робить жести, показані на малюнках, і просить дитину повторити їх.

Завдання № 3. Аналіз частин власного тіла. Даний аналіз проводиться по вертикальній осі.

Інструкція: “Покажи, що у тебе знаходиться над плечами, під шиєю, під колінами і т. п.”

Примітка: не аналізуються частини тіла, які знаходяться між животом (пупком) і стегнами.

Завдання № 4. Аналіз положення рук відносно власного тіла і частин рук відносно одна одної. Подібний аналіз можна проводити відносно обох рук. Так виявляється, яка рука домінуюча. Відчуття від домінуючої руки в цілому більш “сильні”, чим від субдомінуючої. Таким чином може бути отримане ще одне підтвердження профілю латералізації.

Інструкція: “Покажи, що вище: плече чи лікоть, плече чи долоня, лікоть чи долоня і т. п.”

Оцінювання проводиться при різному положенні кожної руки.

Примітка: подібне оцінювання по відношенню до ніг не проводиться.

Результати кількісного аналізу стану сформованості просторових уявлень про власне тіло можна прослідкувати з (таблиці 2.1)

Таблиця 2.1

Блок I - Діагностика просторових уявлень про власне тіло (дослідження до експериментального навчання)

Завдання	Аналіз просторових уявлень по відношенню до обличчя				Стандартні проби Хеда				Аналіз частин власного тіла				Аналіз положення рук відносно власного тіла і частин рук відносно одна одної			
	В	С	З	Н	В	С	З	Н	В	С	З	Н	В	С	З	Н
Кількість балів	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1

№ дітей																
1.		5					4			5				6		
2.	8					7			8				8			
3.	8				8				8				8			
4.			2					0			2				2	
5.		7				6			8					6		
6.		6					4			6				6		
7.			2					0			2				2	
8.	8				8				8				8			
9.			3					1		5				5		
10.			3				3			3				5		
Відсотки	30	30	40	0	20	20	30	30	40	40	20	0	30	50	20	0

Блок II Обстеження зорово-просторового сприймання.

Завдання № 1. Сприймання просторових ознак предмету – розміру і форми.

1. “Коробка форм” – вкладання об’ємних фігур в “коробку форм”.
2. Вкладання геометричних фігур в дошку Сегена.
3. Складання розрізних картинок різного ступеню складності, розрізаних у різних напрямках і на різну кількість частин.
4. “Будиночок” (Н.М.Стадненко, Т.Д.Ілляшенко). [75]

Обладнання: вирізані з картону дві фігурки будиночка, одна з них розкреслена на відповідні складові частини (два квадратики, що являють собою стіни будиночка і два трикутники – дах) та набір деталей – два квадрати, два прямокутні трикутники.

Інструкція: “Подивись на будиночок і склади такий самий з цих деталей, що лежать поруч”.

5. “Кораблик” (завдання ускладнене додаванням частин, які не підходять до зразка) [75]

Обладнання: два однакові кораблики, вирізані з картону, один з яких розкреслений на деталі, і набір деталей. П’ять з них (основні) ідентичні складовим кораблика і п’ять лише схожі на них)

Інструкція: “Уважно роздивись цей кораблик і фігурки, які лежать поруч. З цих фігурок добери ті, з яких можна скласти такий самий

кораблик і склади його”.

6. Доповнення контурів геометричних фігур.

Інструкція: “Домалюй контури даних фігур”

7. Симетричне домальовування контурів геометричних фігур і предметів. (Методика, що передбачає доповнення і домальовування геометричних фігур і предметів, розроблена Т. Н. Головіною (1974)).

Інструкція: “Домалюй другу половину предмета”

8. Побудова геометричних фігур із паличок за словесною інструкцією (трикутник, квадрат, прямокутник), за зразком (будинок; два надбудованих один над одним ромба; куб).

Завдання № 2. Дослідження зорового сприймання предметних малюнків (кольорових, чорно-білих, контурних, перевернутих, закреслених, недомальованих).

1. Впізнавання дитиною предметів, зображених контурно, пунктирно.

Інструкція: “Подивись на малюнки і назви їх”.

2. Впізнавання дитиною предметів в умовах накладання (за Поппельрейтером).

Інструкція: придивись до малюнків і назви предмети, що на них зображено (на першій картці – 3 предмети, на другій – 4, на третій – 5)

3. “Що зображено на чотирьох квадратах?”

Інструкція: “Подивись і скажи, які предмети зображені на цих квадратах?”

4. “Які фігури сховані за прямокутником?”

Інструкція: “Як ти думаєш, які фігури заховалися?”

5. “Знайди дві однакові фігури”.

Інструкція: “Уважно подивись і знайди таку саму фігуру, як на зразку”

6. “Впізнай тварину”.

Інструкція: “Скажи, які звірі прикрашають ялинку?”

7. Впізнавання предметів за фрагментом зображення.

Інструкція: “Як ти думаєш, частина якого предмета тут зображена?”

8. “Впізнай цифри”.

Інструкція: “Подивись на зображення лева (зайця, метелика), знайди і назви цифри за допомогою яких він намальований”.

Результати кількісного аналізу стану сформованості зорово-просторового сприймання можна прослідкувати з (таблиці 2.2)

Таблиця 2.2

Блок – II Обстеження зорово-просторового сприймання (дослідження до експериментального навчання)

Завдання	Сприймання просторових ознак предмету - розміру і форми				Дослідження зорового сприймання предметних малюнків			
Рівні	В	С	З	Н	В	С	З	Н
Кількість балів	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1
№ дітей								
1.			5			5		
2.			5			5		
3.		6				6		
4.				0			2	
5.			5			5		
6.			5			5		
7.				0			2	
8.		7			8			
9.				1			3	
10.				1			3	
Відсотки	0	20	40	40	10	50	40	0

Блок III Діагностика просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об’єктів і тіла.

Подібну діагностику неможливо провести без допомоги мовлення, тому цей рівень збігається з діагностикою вербалізації просторових уявлень. Тут також оцінюється використання дитиною прийменників і простих прийменникових конструкцій.[105]

Діагностика проводиться в наступному порядку у відповідності з основними осями тіла:

- ✓ Аналіз взаємо розташування об'єктів і тіла по вертикальній осі. Оцінюється правильне володіння прийменниками і поняттями вище, нижче, на, під, знизу, між.
- ✓ Аналіз взаємо розташування об'єктів і тіла по горизонтальній осі. Вивчається вміння дитини орієнтуватися в горизонтальній площині, використовуючи поняття ближче, далі, перед, за, попереду від, позаду від.
- ✓ Аналіз взаємо розташування об'єктів і тіла у напрямках вправо / вліво. Діагностується володіння поняттями ліво, право, зліва, справа, лівіше, правіше і т. п.
- ✓ Діагностування понять, які характеризують взаємо розташування об'єктів у заданому напрямку. Аналізуються такі поняття, як перший, останній, ближче всього до, далі всього від, передостанній, наступний за і т. п.

Завдання № 1. Практичні дії. Спочатку ці поняття аналізуються на рівні розуміння і показу дитиною (імпресивний рівень). І представлені нами завдання в (таблиці. 2.3)

Таблиця 2.3

Порядок діагностики у відповідності з основними осями тіла

№ зав-дання	Види завдань	Порядок діагностики у відповідності з основними осями тіла			
		По вертикальній осі	По горизонтальній осі	Напрями вправо/вліво	Взаємо розташування об'єктів у заданому напрямку

1.	“Полиця з іграшками”	Показати, які предмети розташовані вище ведмедя (чи будь-якого іншого зображення на другій знизу полиці), нижче ведмедя. Після цього дитина повинна показати, що намальовано над і під ведмедем, які іграшки намальовані на верхній полиці, які - на нижній полиці.		Орієнтовні запитання: “Скажи, що знаходиться на полиці зліва від ракети?” “Що знаходиться на полиці справа від ялинки?”	Орієнтовні запитання: “Скажи, що знаходиться на полиці ближче всього до м’яча ?” “Що знаходиться на полиці далі всього від ялинки ?”
2.	Сюжетний малюнок: “Звірі ідуть в школу”		Орієнтовні запитання “ Хто йде попереду?” “Хто йде позаду?” “Хто йде за собакою?” “Хто йде перед мавпою?”	Орієнтовні запитання: “Хто із звірів знаходиться лівіше, чим собака, і правіше, чим миша?”	Орієнтовні запитання: “Хто із звірів йде перший?” “Хто йде наступний за собакою?”
3.	Різно-кольорові геометричні фігури	Орієнтовні запитання: “Покажи, що намальовано над зіркою; під зіркою?”		Орієнтовні запитання: “Що знаходиться зліва від ромба?” “Які фігури правіше, чим хрест?”	

4.	Об'ємні геометричні фігури		Орієнтовні запитання: “ Яка фігура знаходиться найближче? Найдалше? Попереду від квадрата? Позаду від квадрата?”	Орієнтовні запитання: “Яка фігура перша? Остання? Ближче всього до хреста?”
----	----------------------------	--	---	---

Завдання № 2. Досліджується можливість дітей з вадами мовлення, обумовленими ЗПР здатність самостійного використання прийменників і складання просторових мовленнєвих конструкцій за цими поняттями (експресивний рівень):

- по вертикальній осі.
- по горизонтальній осі
- напрями вправо/вліво
- взаємно розташування об'єктів у заданому напрямку.

Аналіз взаємо розташування об'єктів і тіла по вертикальній осі. Оцінюється правильне володіння прийменниками і поняттями *вище, нижче, на, під, знизу, між*.

Аналіз взаємо розташування об'єктів і тіла по горизонтальній осі. Вивчається вміння дитини орієнтуватися в горизонтальній площині, використовуючи поняття *ближче, далі, перед, за, попереду від, позаду від*.

Аналіз взаємо розташування об'єктів і тіла у напрямках вправо / вліво. Діагностується володіння поняттями *ліво, право, зліва, справа, лівіше, правіше і т. п.*

Діагностування понять, які характеризують взаємо розташування

об'єктів у заданому напрямку. Аналізуються такі поняття, як *перший, останній, ближче всього до, далі всього від, передостанній, наступний за і т. п.*

Види завдань та вправ порядку діагностики у відповідності з основним осями тіла представлені в (таблиці 2.4).

Таблиця 2.4

Порядок діагностики у відповідності з основним осями тіла

№ завдання	Види завдань	Порядок діагностики у відповідності з основним осями тіла			
		По вертикальній осі	По горизонтальній осі	Напрями вправо/вліво	Взаєморозташування об'єктів у заданому напрямку
1.	“Полиця з іграшками”	<i>Орієнтовні запитання:</i> “Де знаходиться машина по відношенню до ведмедя? Як ти думаєш, де знаходиться ялинка по відношенню до ведмедя?”		<i>Орієнтовні запитання:</i> “Де знаходиться ракета по відношенню до м'яча? По відношенню до машини?”	
2.	“Різнокольорові геометричні фігури”	<i>Орієнтовні запитання:</i> “Де знаходиться зірка по відношенню до квадрата?”			
3.	“Об'ємні геометричні фігури”		<i>Орієнтовні запитання:</i> “Де знаходиться хрест по відношенню до круга?”		

4.	Коробочка з олівцем	<i>Інструкція:</i> “Ось бачиш, олівець знаходиться <i>на</i> коробочці. А як пояснити, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (олівець розташовується <i>над</i> коробкою; <i>під</i> коробкою; <i>у</i> коробці)? А як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (олівець розташовується між дитиною і коробкою – <i>перед</i> коробкою)? А як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (олівець розташовується <i>справа</i> або <i>зліва</i> від коробки)? А як сказати, якщо ми розташуємо ці предмети ось так (олівець розташовується <i>за</i> коробкою по відношенню до дитини). Можливі різні види допомоги. В даному випадку найголовніше – не використовувати поняття, які підказували б дитині правильну відповідь. Такий опис розташування предмета по відношенню до коробки можна повторити, використовуючи будь-які інші слова, і спробувати отримати від дитини відповідь у термінах взаємо розташування об’єктів у просторі. Можна уточнити, де знаходиться олівець по відношенню до самої дитини або психолога.
----	---------------------	--

Результати кількісного аналізу стану сформованості просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла дітей можна прослідкувати з (таблиці 2.5).

Таблиця 2.5.

Блок – III Діагностика просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла (дослідження до експериментального навчання)

Завдання	Практичні дії (імпресивний рівень)				Виявлення можливості самостійного використання прийменників (експресивний рівень)			
	В	С	З	Н	В	С	З	Н
Кількість балів	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1
№ дітей								
1.			3					1
2.			3					1
3.		5					3	
4.				0				0
5.			3				2	
6.			2				2	
7.				0				0
8.		6				5		
9.			2					0
10.				1				0
Відсотки	0	20	50	30	0	10	30	60

2.3 Стан просторових уявлень у дітей з мовленнєвою патологією, обумовленою ЗПР

Спираючись на результати констатуючого експерименту, ми відмічаємо своєрідність досліджуваних компонентів просторового мислення у дітей з вадами мовлення, обумовленими ЗПР. Нами виявлено, що у дітей є:

- порушення сформованості уявлень про власне тіло: діти нечітко уявляли взаємо розташування окремих частин тіла; відтворення жестів за зразком викликало труднощі для більшості дітей – завдання виконувались повільно, діти не орієнтувались у необхідному положенні рук;
- порушення сприймання просторових ознак предмету: у дітей вже були сформовані найелементарніші уявлення про форму і величину предметів. Так, вони складали за словесною інструкцією елементарні геометричні фігури з паличок. Але як тільки завдання ускладнювалось, діти виявляли свою неспроможність. Це відносилось до всіх запропонованих завдань. Досить легко справляючись із вкладуванням площинних фігур в дошку Сегена, у них виникали труднощі під час вкидання об'ємних призм в “коробку форм”; мали труднощі під час складання розрізних картинок із складним сюжетом і розрізаних в незвичних для них напрямках (по діагоналі); не могли скласти із паличок більш складні фігури (куб).

Багато дошкільників, справляючись із домальовуванням майже завершених контурів трикутників і квадратів, не могли домалювати менш завершені. Із 10 дітей з цим завданням успішно справились лише двоє, інші правильно доповнили лише частину контурів. З домальовуванням контурів кругів не справився ніхто.

Завдання на симетричне домальовування контурів геометричних фігур і предметів виявилось недоступним дітям, тобто розуміння принципу просторової зворотності, уміння визначати величину в умовах зорового співвіднесення у них ще не сформовані. Навіть симетричне домальовування

листіків (перенесення жилкування) в рамках готового контуру виявило значні труднощі.

Деякі діти не знали назв навіть елементарних геометричних фігур (трикутник, квадрат, прямокутник). Уявлення про форму і розмір предметів відрізнялись нестійкістю, недостатньою чіткістю, не диференційованістю, відмічено значний недорозвиток зорово-моторної координації.

У деяких досліджуваних якість виконання знижувалась через неспроможність дати необхідну інтелектуальну напругу, через слабкість довільної уваги і не сформованість навичок контролю. Цим дітям доводилось постійно надавати організуючу допомогу, додатково пояснювати завдання;

- недостатність зорового сприймання: найважчим для дітей виявилось завдання на впізнавання предметів в умовах накладання (за Поппельрейтером). Майже всім дітям надавалась допомога;
- просторові уявлення про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла теж мають ряд особливостей, як на рівні розуміння і показу дитиною, так і на рівні самотійного використання прийменників.

Результати кількісного аналізу стану сформованості просторових уявлень можна прослідкувати з (таблиці 2.6) (дані подано у відсотках).

Таблиця 2.6

Результати кількісного аналізу стану сформованості просторових уявлень (до експериментального навчання)

Методичні вправи	Високий	Середній	Задовільний	Низький
Блок 1 – діагностика просторових уявлень про власне тіло:				
1.1 Аналіз просторових уявлень по відношенню до обличчя	30	30	40	0
1.2 Стандартні проби Хеда	20	20	30	30
1.3 Аналіз частин власного тіла	40	40	20	0
1.4 Аналіз положення рук відносно власного тіла і	30	50	20	0

частин рук відносно одна одної				
Блок 2 – обстеження зорово-просторового сприймання:				
2.1 Сприймання просторових ознак предмету – розміру і форми	0	20	40	40
2.2 Дослідження зорового сприймання предметних малюнків	10	50	40	0
Блок 3 – діагностика просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла:				
3.1 Практичні дії. Імпресивний рівень.	0	20	50	30
3.2 Виявлення можливості самостійного використання прийменників (експресивний рівень)	0	10	30	60

Дослідження показало, що у дітей з системними мовленнєвими вадами, обумовленими ЗПР, уявлення про напрями у просторі формуються дуже повільно, поступово, під час орієнтування у дітей виникають значні труднощі. Спочатку у них формуються уявлення вертикалі, потім уявлення горизонталі “від себе ” вперед, потім – про праву і ліву сторону. Найбільш пізно формується поняття “ позаду ”. Більшість дітей не зуміли визначити праву і ліву сторону у себе, але змогли справитись із цим завданням за допомогою експериментатора.

Завдання, спрямовані на дослідження експресивного рівня, виявились для даної категорії дітей складними у виконанні, особливо це стосувалося використання прийменників, складання просторових мовленнєвих конструкцій за цими поняттями.

Для дошкільників виконання завдань на визначення взаєморозташування предметів (коробочки і олівця) у просторі виявилось малодоступним. 30% дітей не змогли ні правильно розташувати, ні вербально визначити положення олівця відносно коробки, виражені прийменниками

“за”, “перед”, “над”, “на”. 40% дітей не змогли словесно визначити їх відношення, виражені прийменниками “справа” і “зліва”. 60% дітей зовсім не справились із цим завданням. У більшості дітей виявлялась недостатня точність під час вербального визначення. Так, визначаючи положення олівця над коробкою, казали “наверху”, “вище”, “наверх коробки”, замість “попереду”, “за” казали “вперед”, “ззаду”, “боком”. Така не диференційованість словесних визначень свідчила про слабку сформованість відповідних понять. Всі ці труднощі свідчили про те, що дітям легше виконувати дії за інструкцією (на імпресивному рівні), ніж давати вербальну відповідь (експресивний рівень).

Отже, у дітей із системними мовленнєвими вадами, обумовленими ЗПР, відносно швидше розвиваються практичні уміння та навички; можливість відображення сформованих просторових уявлень в мовленні з’являється значно пізніше.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИЧНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ, ОБУМОВЛЕНИМ ЗПР

3.1 Зміст навчального експерименту

Опираючись на результати констатуючого дослідження, аналіз даних, отриманих під час обстеження просторових уявлень про власне тіло, про форму і величину, про напрями у просторі і просторові взаємовідношення у дітей із вадами мовлення, обумовленими ЗПР, стає очевидним виявлення значного недорозвитку вищевказаних функцій. Це підтверджує необхідність корекційного впливу і розробки спеціальних вправ. Вирішення проблеми розвитку просторових уявлень необхідно для підготовки дітей із ЗПР до навчальної діяльності, яка вимагає від них не тільки вільного орієнтування у просторі, але і володіння основними просторовими поняттями. Ці міри послуговують одним із елементів пропедевтики шкільної неспішності.

Для компенсації порушень нами розроблена система вправ для формування, закріплення і удосконалення просторових уявлень у дітей з вадами мовлення, обумовленими ЗПР. Методика експериментального навчання повністю відповідає змісту та завданням нашого дослідження.

Основний акцент в методиці навчання ми зробили на розвиток зорово-просторового сприймання і розвитку просторових уявлень про власне тіло та взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла.

Запропонована експериментальна методика містить три блоки:

- I. Формування просторових уявлень про власне тіло.
- II. Розвиток зорово-просторового сприймання та зорово-моторної координації.
- III. Формування просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла.

Кожен блок містить спеціально підібрані логічні вправи, завдання, проблемні ситуації тощо. Послідовність виконання цих завдань обумовлена

послідовністю дозрівання в онтогенезі певних просторових відношень. Методикою передбачено взаємозалежність і взаємообумовленість даних психічних процесів. Специфіку методики складають завдання, що враховують структуру дефекту при ЗПР і особливості психофізичного розвитку даної категорії дітей. Враховуючи провідну діяльність дітей дошкільного віку, завдання в методиці подані в ігровій формі. Гра для дітей із ЗПР – є також засобом для розвитку емоцій, інтелекту, комунікації, загальної та дрібної моторики, пізнавальної діяльності.

Даний комплекс методичних вправ апробований в трьох дитячих навчальних закладах. В експерименті приймали участь 50 дітей 6 – 7 річного віку з діагнозом: ЗПР. ЗНМ III р.

Під час експериментальних занять ми широко використовували різноманітний дидактичний матеріал (предметні та сюжетні малюнки, схеми, індивідуальні картки, лото, іграшки, ігри та ін.).

Блок I . Формування просторових уявлень про власне тіло

Робота проводиться в наступних напрямках:

- а) орієнтування в сторонах власного тіла;
- б) орієнтування в сторонах протилежної людини.

Важливим напрямком роботи ми вважали розвиток уявлень про напрями і, перш за все, формування орієнтування в “правому” і “лівому” і розвиток схеми тіла. Розроблено спеціальні корекційні завдання блоку, спрямовані на розвиток та закріплення вміння орієнтуватися у власному тілі, диференціацію правих і лівих його частин.

На визначеній стадії онтогенезу в результаті кількарізних дій правою рукою в корі головного мозку виробляються умовні зороворухові зв'язки, що сприяють виділенню правої руки як ведучої. Подальша диференціація правої і лівої сторін тіла формується на основі уміння виділяти праву руку. Розрізнення лівої руки в дитини в цей період здійснюється тільки через праву. Використовуючи тривалі відчуття рухів своїх рук, дитина починає розрізняти праві і ліві частини тіла.

Диференціація правих та лівих частин власного тіла починається з виділення ведучої правої руки.

Особливо важким для дитини є визначення правих і лівих частин тіла в людини, що сидить навпроти, тому що в цьому випадку, їй потрібно уявити себе в іншому просторовому положенні.

а) орієнтування в сторонах власного тіла

Рекомендували наступні види завдань:

→	Показати, якою рукою треба їсти, писати, малювати, здороватися. Потім пропонується сказати, як називається ця рука. У випадку утруднень психолог сам дає відповідь, а діти повторюють кілька разів. Далі дається завдання підняти праву руку і назвати її.
→	Показати ліву руку. Якщо діти не можуть назвати ліву руку, то психолог називає її сам, а діти повторюють.
→	Підняти то ліву, то праву руку, показати олівець лівою, правою рукою, узяти книгу лівою, правою рукою. Після засвоєння мовних позначень правої і лівої руки можна перейти до диференціації інших правих і лівих частин тіла: правої і лівої ноги, правого і лівого ока. На закінчення дітям пропонуються більш важкі завдання: показати лівою рукою праве око, праве вухо, праву ногу; правою рукою показати ліве око, ліве вухо, ліву ногу.
❖	Гра “Покажи ніс”: <i>Раз, два, три, чотири, п’ять, Починаємо ми грати, Ви дивіться, не зівайте, І за мною повторюйте, Що я зараз вам скажу І при цьому покажу.</i> Психолог називає частини свого тіла, показує їх на собі, накладає на них руку. Діти повторюють за ним рухи, показуючи на собі названі частини тіла. Потім психолог починає “плутати” дітей: називає одну частину тіла, а показує іншу. Діти повинні це помітити і не

	повторювати невірних рухів.
❖	Гра “Мавпочки”. [51] Копіювання рухів. Ця гра полягає в тому, що психолог або хтось із дітей стає перед групою і виконує різні рухи. Всі діти повторюють вказані рухи, логопед стежить за точністю їх виконання та допомагає виправляти помилки.
❖	Гра “ Гімнастика за малюнками ” [51] На відміну від попередньої вправи, діти відтворюють пози умовно зображених “ чоловічків ”.
❖	Гра “Стійкий олов’яний солдатик”: <i>На одній нозі постій, Наче ти солдатик стійкий. Ліву ногу – до грудей, Та дивись, не упади. А тепер постій на лівій, Якщо ти солдатик сміливий.</i>
➔	“Визнач по слідам”. На листку у різних напрямках намальовані відбитки рук і ніг. Необхідно визначити, від якої руки, ноги (лівої чи правої) цей відбиток.

б) орієнтування в сторонах протилежної людини

- ➔ Знайомство із схемою тіла людини, що стоїть навпроти:
викликається дитина, стає спиною до інших, піднімає праву руку. Інші, сидячи на своїх місцях, піднімають свою праву руку і переконуються в тому, що викликана дитина правильно виконала інструкцію. Не опускаючи піднятої руки, дитина повільно повертається обличчям до друзів. Діти, співставляючи положення його піднятої руки з своєю, роблять висновок про протилежне

розташування правих і лівих частин тіла у тих хто стоїть навпроти.

- ➔ Стоячи попарно обличчям один проти одного, за командою один з кожної пари з'ясовує спочатку у себе, потім товариша праву руку, ліве вухо, праве коліно і т. п. Якщо дитина помилилася, товариш повинен її виправити. Потім ролі змінюються.

В такому ж положенні один з двох мовчки показує на собі окремі частини тіла, а інший коментує.

- ➔ Визначити за сюжетним малюнком, в якій руці у персонажів картини предмет, який називає психолог.

- ➔ Визначити, лівий чи правий рукав у блузи, сорочки, кишень у штанів. Вироби знаходяться у різному положенні відносно до дитини.

Блок II. Розвиток зорово - просторового сприймання та зорово-моторної координації

Робота проводиться в наступних напрямках:

- а) розвиток зорового сприймання і впізнавання (зорового гнозису);
- б) розвиток сприймання просторових ознак предмету (форми і розміру);
- в) формування буквеного гнозису, диференціації букв, що змішуються, ізолювано, у складах, словах.

Зміст методики:

- а) розвиток зорового сприймання і впізнавання (зоровий гнозис).

Поступово навчаючись розрізняти предмети за їх окремими зовнішніми ознаками, діти оволодівають і більш змістовним сприйманням цілісних предметів, які мають складну форму. Адже більшість навколишніх предметів є складнішими ніж просто коло чи кубик. Тому дитині доводиться вчитися сприймати та відтворювати в уяві зовнішній вигляд різних речей. Якщо у неї не складеться образ того чи іншого предмету, співвідношення різних його частин. Їх взаємного розміщення, то вона не зможе його впізнати, а тим більше – зобразити на малюнку.

З метою розвитку зорового сприймання і гнозису пропонуються наступні завдання:

- ➔ Назвати предмети по їх контурах. Наприклад:
- ➔ Назвати недомальовані предмети. Домалювати малюнки.
 Наприклад:
- ➔ Виділити предметні зображення, накладені один на одного:
 - Інструкція: “Роздивись, скільки предметів на кожному з малюнків? Назви їх. Дай узагальнену назву кожній групі предметів.”
 - Інструкція: подивись на малюнок і порахуй коней.”
 - “Мішаний ліс”

Обладнання: малюнок із зображенням замаскованих дерев.

Інструкція: “ Ти бачиш перед собою мішаний ліс, відшукай серед дерев березу (сосну, найменшу ялинку).

- ➔ “Де чия тінь?”

 Обладнання: малюнок із зображенням тварин і їхні тіні.

Інструкція: “З’єднай тварин з їхніми тінями.”

- ➔ “Знайди тінь”.

Обладнання: малюнок із зображенням фігурки і її тіні (дельфін і чотири його тіні; білка і п’ять її тіней).

Інструкція: “Подивись на цей малюнок уважно. На ньому зображений дельфін і його тіні. Потрібно серед цих тіней знайти його справжню.”

- ➔ “Знайди дві однакові фігури”.

Обладнання:

малюнок із зразком фігури та декілька схожих на неї фігур.

Інструкція:

“ Уважно подивись і знайди таку саму фігуру, як на зразку”.

- ➔ “З’єднай однакове”. (Додаток А) [89]

- ➔ Підібрати для м’ячів відповідні половинки: [27]



Інструкція:

Знайди до кожного м'ячика його половинку та з'єднай їх.



Знайти необхідну латку для ковдри:



“Розбитий глечик”.

Обладнання: зображення цілого глечика і його уламків.

Інструкція: “Збери розбитого глечика. Познач цифрами його частини, відповідно до номерів уламків”.



“ Чий це будинок ?”

Обладнання: малюнок із зображенням будинків і людей.

Інструкція: “Подивись уважно на малюнок. На ньому зображено село. Знайди хазяїна кожного будинку. Поясни свій вибір.”



Назвати предмети і домалювати контури. (Додаток Б)



Домальовування симетричних зображень. (Додаток В)



Конструювання з кубиків.

Кожен кубик розділений по діагоналі і розфарбований різним кольором. Пропонується скласти різні візерунки.



“Корова Маня і її хазяйка”.

Обладнання: малюнок із зображенням лабіринту, простий олівець.

Інструкція: “Подивись уважно на цей малюнок. На ньому зображений лабіринт, в якому необхідно знайти короткий шлях.

Одного разу корова Маня заблукала – зайшла в глухий ліс і не знала, як повернутися додому. По якій доріжці повинна йти хазяйка, щоб якнайшвидше зустріти корову?”



Вправа “Переплетені лінії”.

Для виконання цієї вправи малюємо різнокольорові клітинки, розміщені одна над одною, з обох боків аркуша паперу. Клітинки одного кольору з'єднують лініями, переплутаними між собою. Якщо дитині важко знайти і простежити зором кожну лінію з'єднання, можна вести лінію пальчиком.



Гра “Сузір'я”. (І.А.Барташнікова, О.О.Барташніков) [8]



Обладнання: зображення сузір'їв, рисунки тварин і міфологічних героїв.

Інструкція: “Знайди і вкажи рисунок, що відповідає певному сузір'ю”.

Правильні відповіді:

А-7 (сузір'я Пегаса),

Б-1 (Велика Ведмедиця),

В-3 (Волосся Вероніки),

Г-4 (Мала Ведмедиця),

Д-5 (сузір'я Цефея),

Е-8 (сузір'я Кассіопеї),

Ж-6 (сузір'я Андромеди),

З-2 (сузір'я Персея).

б) розвиток сприймання просторових ознак предмету (форми і розміру)

На першому етапі корекційна робота спрямована на розвиток аналізу зразка і узагальнене сприймання форми предметів, на розвиток вміння виділяти аналогічну форму в оточуючих предметах, співставляти форми реальних предметів з геометричними.

Основним завданням цих занять є формування у дитини узагальнених уявлень про форму предметів, розвиток зорово-моторної координації, конструктивної діяльності.

З метою вирішення цих завдань дітям було запропоновано наступні ігри, завдання та вправи:

❖ Гра “Підбери за формою”. (Е.М.Мастюкова) [73]

На спеціальних картках зображені знайомі дитині предмети (огірок, яблуко, кулька, тарілка, пенал, колесо, книга, прапорець, хустинка та ін.) і трафарети геометричних фігур (спочатку площинних, а

пізніше і об'ємних фігур). Перед дитиною викладаються трафарети фігур і пропонується підібрати до кожної фігури схожу картинку.

- ◆ Вкладання в коробку з прорізами різних геометричних фігур (барабан Монтессорі).

- ➔ З'єднати лініями фігурки й отвори для кожної з них:

- ➔ Відгадати із яких геометричних фігур складається малюнок. Згадати і назвати предмети, схожі на круг, квадрат, трикутник. [73]

- ❖ Гра “Чарівний мішечок”.

Ця гра використовується для того, щоб навчити дитину сприймати форму і величину предметів не тільки зором, але й дотиком, уміти співвіднести сприйняте різними органами чуттів. Для цього треба мати два однакові набори різних об'ємних фігур (кульки, кубики, брусочки різної величини). Один набір кладуть у мішечок і зав'язують, а з другого такого самого набору дорослий бере по черзі різні фігурки і просить дитину: “Знайди таку ж саму”. Дитина мусить через мішечок намацати відповідну фігурку. Потрібно слідкувати, щоб з кількох фігурок однакової форми вибиралися саме відповідної до зразка величини. Якщо дитина зробила помилку, треба її попросити знайти, чим дана фігурка не підходить до зразка. Так можна гратися не тільки з геометричними фігурами, а й з дрібними іграшками, які є в даний момент. У мішечок можна покласти різні фігурки звірів, зроблені з пластика, і попросити дитину знайти зайчика, білочку, рибку і т. д.

- ❖ Гра “ Відчуй, що я малюю”.

Діти малюють один в одного на спині букви, цифри, геометричні фігури, прості предмети. Необхідно здогадатись, що намалював товариш.

- ◆ Викладання фігур із паличок за зразком.

Спочатку зразок кладеться перед дитиною, потім приймається і вона відновлює фігури по пам'яті.

❖ Гра “Збери за схемою”.

Обладнання: будівельний конструктор, схематичні зображення зібраних з деталей конструкцій (наприклад, катка, підводного човна, вежі та ін.)

Інструкція: “Збери з деталей таку ж конструкцію”

➔ Викладання узорів за зразком із мозаїки.

➔ Складання із частин геометричних фігур.

Інструкція: “У кожному рядку знайди дві частини, з яких можна скласти трикутник, коло чи квадрат”.

❖ Гра “Танграм”.

Обладнання: вирізані геометричні фігури для викладання цілої фігури; зразки фігур-силуетів.

Інструкція: “Уважно подивись на малюнок. З усіх геометричних фігур склади поряд із зразком таку ж фігуру”.

➔ “Дорога до лісу”.

Інструкція: “Допоможи зайчику дістатися до лісу. Пам’ятай, що він стрибає лише по кружечках.”

➔ Поділ геометричних фігур на частини. (М.В.Богданович) [14]

Інструкція: “Порахуй усі трикутники. Порахуй усі квадрати.”

◆ Універсальним для багатьох ігор, що розвивають сприймання форми, кольору, величини, є набір різних фігурок, наприклад, кружечків, квадратиків, трикутників різного кольору та величини. Вони виготовлені з твердого картону. Фігурок певної форми, кольору та величини є декілька. Набір таких фігурок ми використовували для різноманітних вправ різної складності. Наприклад, психолог розкладає фігурки різного кольору, однієї величини і форми, потім бере в руки таку ж фігурку одного з кольорів, які є в наборі, і просить дитину: “Дай мені таку саму”. Так по черзі можна перебрати фігурки всіх кольорів. Пізніше, коли зростають можливості дитини орієнтуватися в різних ознаках

предметів, їй дається завдання розкладувати набір фігурок двох форм, але однієї величини та кольору, наприклад червоні квадратики та кружечки, на два окремі ряди. Так само поділяються набори однакових фігурок за формою і величиною, але різних кольорів, наприклад синіх і червоних кругів. Поділ фігур однієї форми і кольору, але більших і менших, навчить дітей виділяти величину. Ще пізніше під час гри з тими ж фігурками дитині даються і набагато складніші завдання – самостійно знаходити спосіб поділити фігурки на два ряди. Тут уже немає зразка, а треба самостійно знайти підставу для поділу, тобто виділити ознаку як спільну для всіх фігурок, а іншу як таку, що їх відрізняє. Наприклад, завдання: перед дитиною розкладаємо набір червоних і синіх кружечків однієї величини і просимо поділити на дві купки так, щоб у кожній були тільки однакові. Перехід до самостійного пошуку дитиною способу поділу фігурок різко ускладнює завдання, тому його ми даємо тоді, коли поділ за вказаною ознакою не становить вже для дитини труднощів. [52]

- ➔ Вирізати два трикутники з паперу. Один з них розрізати по прямій лінії на два трикутники, а другий – на трикутник і чотирикутник.
- ➔ Є 5 п'ятикутників. Розрізати перший по прямій лінії на трикутник і чотирикутник, другий – на трикутник і п'ятикутник, третій – на трикутник і шестикутник, четвертий – на два чотирикутники, а п'ятий – на чотирикутник і п'ятикутник.
- ➔ У трикутнику провели два відрізки. Скільки утворилося чотирикутників? Знайди ці чотирикутники на окремих малюнках. Скільки утворилося трикутників? Знайди ці трикутники на окремих малюнках.
- ◆ Вправи для формування уявлень про величину:
 - розклади кружки від найменшого до найбільшого;
 - постав матрійок за зростом : від найвищої до найнижчої;

- розфарбуй високе дерево жовтим олівцем, а низьке – червоним;
- обведи в кружок товсту мишку, а в квадратик – тонку;
- поклади найвужчу полосу зліва, поряд справа поклади полосу трохи ширшу і т. д.

➔ Послухай розповідь, подумай і дай відповідь.

“Спускається мурашка з гори, а назустріч їй – віслючок. Він і питає мурашку: “Скажи, будь ласка, мурашко, яка на горі трава?” “Дуже висока й густа”, - відповіла мурашка. Зрадів віслючок, вибіг на гору, але хоч як намагався скубти траву губами – усе марно. “Певно, мурашка ошукала мене”, - подумав віслючок.” Чи ошукала мурашка віслючка?

➔ - Розфарбуй кільця розкладеної піраміди.



- Розфарбуй кільця складеної піраміди

➔ “Зачаровані картинки” (Н.М.Компанець) [59]



(завдання з фрагментарного розмальовування) (Додаток Д)

➔ Малювання дзеркального відображення.



Інструкція: “Після дощу з’явилися калюжі. Намалюй відбиття будинку в калюжі.

в) формування буквеного гнозису, диференціації букв, що змішуються, ізолювано, у складах, словах [62;93]

У процесі роботи з розвитку буквеного гнозису пропонуються наступні завдання:

➔ Знайти букву серед ряду інших букв (після тривалого і короткочасного пред’явлення).

➔ Порівняти ті самі букви, але написані різним шрифтом (друкованим і рукописним). Для цього психолог пропонує дітям картки з різними буквами: а, б, у, м, д.

➔ Назвати, а потім написати букви, перекреслені додатковими лініями.



Спочатку пред'являються букви, добре знайомі дитині.

- ➔ Визначити букву в неправильному положенні.
- ➔ Обвести контурні зображення букв.
- ➔ Дописати букву. Наприклад:
- ➔ Виділити букви, накладені одна на одну.
- ➔ На фоні контурних зображень предметів знайти букви, що сховалися.
- ➔ Зафарбувати правильну букву. Наприклад:
- ➔ Конструювання друкованих і рукописних букв з елементів.
- ➔ Реконструювання букв:
 - а) додаючи елементи (наприклад, зробити з букви **Р** букву **В**);
 - б) зменшуючи кількість елементів (наприклад, зробити з букви **Ж** букву **К**);
 - в) змінивши просторове розташування елементів (наприклад, зробити з букви **Р** букву **Ь**, або з букви **Т** – букву **Г**).

Блок III Формування просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла

Напрями роботи:

- а) розвиток просторового орієнтування та встановлення просторових відношень;
- б) розвиток вміння орієнтуватись на аркуші паперу;
- в) вербалізація просторових уявлень.

Вправи на формування просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла

- а) розвиток просторового орієнтування та встановлення просторових відношень.

Орієнтування у просторі та встановлення просторових відношень між предметами і їх частинами – важливий показник інтелектуального розвитку дитини, оскільки є основою образного мислення. Саме несформованість

просторового сприймання та уявлень лежить в основі багатьох труднощів, яких зазнають діти в навчанні. Так, щоб розрізнити і відтворити графічне зображення букв, їх розміщення на лінійці і на сторінці зошита, потрібен досить високий рівень розвитку просторової орієнтації.

Розробляючи зміст вправ III Блоку, ми спиралися на результати констатуючого експерименту, які свідчили про те, що на початку шкільного навчання діти із ЗПР не твердо розрізняють правий і лівий бік, плутають поняття “під”, “над”, “вище”, “нижче”, “далі”, “ближче”, “вгорі”, “внизу”. Часто це не тільки неправильне вживання слова при правильному уявленні положення предмета (наприклад, “коли йде дощ, парасольку тримають під головою”), а й нечітке уявлення про розміщення предметів у просторі. Нами запропоновано з метою формування і розвитку просторових уявлень в роботі використати серію наступних завдань, ігор, вправ:

➔ Складання цілого зображення з окремих його частин.

Для виконання цієї вправи використовується набір різних зображень (тварин, іграшок, квітів), наклеєних на картон і розрізаних на кілька частин. Чим більше частин, тим складніше буде зібрати з них ціле. Дитині пропонувалось з купки безладно покладених частинок викласти ціле зображення.

Використовувались простіші і складніші варіанти завдання:

- а) складання фігури за розкресленим на відповідні частини зразком;
- б) складання фігури за зразком (цілісне зображення);
- в) складання фігури без зразка, за уявою;
- г) ускладнений варіант завдання – складання двох різних за розміром фігур із змішаних до купи більших і менших частинок.

❖ Гра “Квартет”.

Обладнання: листівки з різними сюжетами, кожна з яких розрізана на 4 рівні частини.

Опис: Підкорюючись правилам гри всі діти повинні зібрати із частин, “що ходять” по колу серед гравців, цілі листівки –

“квартети”. Виграє той, хто більше всього збере “квартетів”.

- ➔ Складання візерунків із мозаїки.
- ➔ Розміщення геометричних фігур у просторі.

Перед дитиною кладеться аркуш паперу, на якому зображені геометричні фігури: квадрат, круг, трикутник і окремі фігурки, які треба покласти у певному положенні відносно намальованих фігур, наприклад, квадратик над намальованим колом, або під намальованим трикутником і т. д. Замість розкладання готових фігур давались завдання намалювати фігуру, квіточку та ін.

❖ Гра “Відгадай кому належить...”

Дитині показується зображення якоїсь частини тіла птаха, тварини, а дитина відгадує, кому вона належить. Наприклад, показуємо зображення ніг журавля чи лелеки, питаємо: “Чиї це ноги?” Дитина називає володаря ніг та знаходить картку з його зображенням і пояснює, де живе цей птах, що їсть, навіщо йому такі довгі ноги. Таким же способом розпізнаються звірі, дерева, квіти та ін.

Варіант гри: замість частини зображення показується ціле, але з невідповідними деталями, наприклад, зображення тварини, у якої одна частина тіла належить іншій тварині. Завдання – знайти помилку та виправити її.

❖ Гра “Що змінилось?”

Використовувались об’ємні та площинні об’єкти: вирізані з картону геометричні фігури, малюнки квітів, дерев тощо, а також різні іграшки, предмети побуту, які можна розкласти чи розставити в різному порядку. Наприклад, на столі викладаються в ряд червоні та білі кружечки, де чергуються два червоні з білим. Дитина уважно розглядає ряд, потім відходить, а тим часом психолог чи хтось із дітей змінює порядок чергування кольорових кружечків. Той, хто відійшов, повернувшись повинен сказати, що змінилося в розміщенні кружечків.

Гра стає цікавішою і складнішою, чим більше різноманітних зображень розміщується одне відносно одного. Аналізуються цілі композиції, наприклад: будиночок, біля нього ростуть квіти, біля будиночка стоїть дівчинка, поряд сидить собака. Змінюючи композицію, щось додається або забирається, змінюється порядок розміщення, величина предметів, колір і т. д.

Просторова уява дітей особливо добре тренується, якщо в різному порядку розміщувати іграшки, дитячі меблі. Наприклад: на стільчику сидить лялька, під стільчиком стоять черевики, зліва від стільця лежить м'яч. Коли дитина відвернулася, перекладаємо м'яч зліва направо. Дитина повинна сказати, як було раніше і як стало. Домагаємося від дитини, щоб вона не тільки практично показувала, що змінилося, а й називала.

❖ Гра “Відшукай”; гра “Робот”.

Ця гра полягає в тому, що дитина відшукує сховану іграшку за інструкцією. Психолог дає інструкцію: “Іди наліво, пройди вздовж паркана, підійди до дерева, подивись за дерево”.

➔ Показати дії, про які говориться у вірші:

Буду мамі допомагати,

Буду всюди прибирати:

І під шафою,

І за шафою,

І у шафі,

І на шафі.

Не люблю я пилу! Фу!

◆ Вправа “Пташка і кішка”.

Обладнання: кожна дитина має аркуш паперу, дерево, пташку, кішку.

Інструкція: “Слухайте уважно і виконуйте дії, про які говориться в розповіді”.

“У дворі росло дерево. Біля дерева сиділа пташка. Потім пташка полетіла і сіла на дерево. Прийшла кішка. Кішка хотіла зловити пташку і залізла на дерево. Пташка полетіла вниз і сіла під деревом. Кішка залишилась на дереві.”

◆ Вправа “Заштрихуй доріжку”. (Додаток Е)

➔ Визначення місця розташування предметів.

Обладнання: малюнок із зображенням трьох хлопчиків і дерев.

Інструкція: “Олексійко стоїть ліворуч від ялинки, але праворуч від берізки. Покажи цього хлопчика на малюнку”.

➔ Викладання візерунків із паличок.

❖ Гра “Ломиголовка з паличками”.

Дитина із паличок викладає зображення якого-небудь предмета.

Умови завдань такі:

А) перекласти один сірник так, щоб “повернути” будиночок в інший бік;

Б) перекласти один сірник так, щоб вишенька “випала” із склянки;

В) перекласти два сірники так, щоб олень озирнувся;

Г) перекласти три сірники так, щоб з трьох квадратів утворити чотири.

За правилами гри реально перекладати палички не можна. Усі дії потрібно робити подумки. Проте не всі діти справляються із цим завданням, тому їм дозволяється спробувати зробити це практично, реально перекладаючи палички. [8]

➔ Користування план-схемою.

Обладнання: зображення кімнати і три план-схеми цієї кімнати.

Інструкція: “Роздивись малюнки і скажи, який план кімнати відповідає її зображенню на малюнку?” [27]

❖ “Гра в переставляння”. (Додаток Ж)

Обладнання: дві картки по чотири поля. На кожному з 3 полів знаходяться геометричні фігури. Одне поле пусте. Фігури на обох

картках однакові, але місце їх розташування різне.

Інструкція: “Уважно роздивись фігури на обох картках і скажи, чим верхня картка відрізняється від нижньої. А тепер за допомогою одного (двох, трьох) ходів розмісти фігури верхньої картки на ті ж місця, які вони займають на нижній.” [8]

б) розвиток вміння орієнтуватись на аркуші паперу.



Ознайомлення дітей із зошитом в клітку.

Уточнюємо знання дітей про аркуш, сторінку зошита, про форму клітки, пояснюємо, що сторінка має поле (та частина сторінки, на якій не пишуть).

- Яку форму має сторінка? Скільки в неї кутів? Скільки з них верхніх, нижніх, правих, лівих?



“Зоровий диктант”.



Психолог показує таблицю з геометричними фігурами і пояснює завдання: “Уважно роздивіться таблицю, запам’ятайте, як розташовані фігури, і розмістіть свої фігури на листку точно так. Щоб добре все запам’ятати, потрібно роздивитись таблицю в наступному порядку: спочатку назвати фігури, яка розташована посередині, потім вверху і внизу, зліва і справа. Хто хоче розказати, як розташовані фігури?” (Хто-небудь із дітей дає опис.) Після цього логопед повертає таблицю зворотною стороною до дітей.

Виконавши завдання, діти розказують, як вони розмістили фігури, звіряють результат своєї роботи із зразком, виправляють помилки.



Математичний диктант.



Обладнання: кожна дитина має аркуш паперу і олівець.

Інструкція: “У правому верхньому куту аркуша паперу намалюйте сонце і дві хмаринки – велику і маленьку. У лівому нижньому куту – три ялинки: велику, меншу і найменшу. Посередині аркуша намалюй будинок, який складається із геометричних фігур: трикутника і квадрата. Скільки предметів намалювали вверху,

внизу, посередині?”

⌘ Моделювання казкових історій:

“Лісова школа”

Обладнання: кожна дитина має аркуш паперу і будиночок, вирізаний з картону.

Інструкція: “Діти, цей будиночок не простий, а казковий. У ньому будуть навчатись лісові звірята. У кожного з вас є такий же будиночок. Я розкажу вам казку. Слухайте уважно і ставте будиночок в те місце, про яке говориться у казці.

У густому лісі живуть звірі. Вони мають дитинчат. І вирішили звірі побудувати для них лісову школу. Зібрались вони на узліссі і почали думати, у якому місці її поставити.

Лев запропонував побудувати в лівому нижньому куту. Вовк хотів, щоб школа була в правому верхньому куту. Лисиця наполягала на тому, щоб побудувати школу у верхньому лівому куту, поряд зі своєю норою. У розмову втрутилась білочка. Вона сказала: “Школу потрібно побудувати на галявині.” Прислухались звірята до поради білочки і вирішили будувати школу на лісовій галявині посередині лісу”.

⌘ Казкова історія “Зима”.

Обладнання: кожна дитина має аркуш паперу, будиночок, ялинку, галявину (блакитний овал), мурашник (сірий трикутник).

Інструкція: “На узліссі жила Зима в хатинці. Хатинка її стояла в правому верхньому куту. Одного разу прокинулась Зима рано-раненько, вмилась біленько, одяглася потепліле і пішла подивитись на свій ліс. Йшла вона по правій боковій стороні. Коли вона дійшла до правого нижнього кута, побачила маленьку ялинку. Змахнула Зима правим рукавом і засипала ялинку снігом.

Повернула Зима на середину лісу. Тут була велика галявина. Змахнула Зима руками і засипала всю галявину снігом.

Повернула Зима в лівий нижній кут і побачила мурашник. Змахнула Зима лівим рукавом, і покрила мурашник снігом.

Пішла Зима вверх, повернула направо і пішла додому відпочивати. ”

➔ Графічний диктант.

 Цю вправу використовували для розвитку здатності діяти за інструкцією, орієнтуватися в просторі, виконуючи графічні дії.

Залежно від можливостей дітей, спочатку пропонувалось просто змальовувати зображення на листочку в клітинку, а далі переходили до виконання графічних дій під диктовку.

Зразки диктантів:

➔ Графічне відтворення напрямків (за І. Н. Садовніковою):

 1) Дані чотири точки. Поставити знак “+” від першої точки знизу, від другої – зверху, від третьої – зліва, від четвертої – справа.

2) Дані чотири точки. Від кожної точки провести стрілку у напрямі: 1 – вниз, 2 – вправо, 3 – вверх, 4 – вліво.

3) Дані чотири точки які подумки можна згрупувати в квадрат:

а) подумки згрупувати точки в квадрат, виділити олівцем ліву верхню точку, потім ліву нижню точку, після чого з’єднати їх стрілкою у напрямі зверху вниз.

Аналогічно виділити праву верхню точку і з’єднати її стрілкою з правою верхньою точкою у напрямі знизу вверх.

б) у квадраті виділити ліву верхню точку, потім праву верхню точку і з’єднати їх стрілкою у напрямі зліва направо.

Аналогічно нижні точки з’єднати у напрямі справа наліво.

в) у квадраті виділити ліву верхню точку і праву нижню, з’єднати їх стрілкою, яка направлена одночасно зліва-направо і зверху-вниз.

г) у квадраті виділити ліву нижню точку і праву верхню, з’єднати їх стрілкою, яка направлена одночасно зліва-направо і знизу -

в) вербалізація просторових уявлень.(А.Б.Буяновер)[15]

➔ Виконати різні дії за інструкцією. Відповісти на запитання:

- Покладіть олівець на книгу. Де лежить олівець?
- Візьміть олівець Звідки ви взяли олівець?
- Покладіть олівець у книгу. Де він зараз?
- Візьміть його. Звідки взяли олівець?
- Сховайте олівець під книгу. Де він?
- Витягніть олівець. Звідки його вийняли?

❖ Гра “Магазин”.

Дитина, яка виступає в ролі продавця, повинна на декількох полицях розставити іграшки і сказати, де і що знаходиться.

➔ “Якого слова не вистачає?”

- *“Річка вийшла берегів”*
- *“Діти біжать садочок”*
- *“Кім сидить столі”*
- *“Драбину притулили стіни”*

➔ “Що переплутано?”

- *“Дід у печі, дрова на печі”*
- *“Овечки в річці, карасі біля річки”*
- *“Під столом портрет, над столом табурет”*

❖ Гра “Навпаки”.

Діти повинні назвати протилежний прийменник і підібрати пари картинок, яким відповідають протилежні прийменники.

Психолог каже: “Над вікном”.

Дитина: “Під вікном”.

(В ящик - ... Перед школою - ... До дверей - ... На столі - ...)

➔ Інструкція: “Розташуй предмети в потрібних місцях. Розкажи, що де знаходиться.”

➔ Інструкція: “Розкажи, хто де? Розфарбуй. ” (Додаток 3)

- ➔ Інструкція: “Розкажи, що де? Розфарбуй. ” (Додаток К)
- ➔ Дай відповіді на запитання:
 - Тато йде за синочком. Хто біжить попереду?
 - Зайчик тікає від лисички. Хто за ким біжить?

3.2 Результати навчального дослідження

Для підтвердження ефективності розробленої нами методики, були співставлені дані контрольних тестів до і після експериментального навчання. Завдання, які пропонувались дітям до експериментального навчання та після, за складністю і метою – однакові, але були різні за навантаженням, змістом, наочністю.

Для визначення стану сформованості просторових уявлень у дітей із системними мовленнєвими вадами, обумовленими ЗПР, ми використовували рівневий метод. Він передбачав наявність декількох рівнів (високий, середній, задовільний, низький), які визначалися змістом чітких критеріїв:

- високий - 100% чітке правильне виконання запропонованого завдання; дитина справилась із завданням, називаючи всі ознаки ;
- середній - виконання завдання з другої – третьої спроби і за допомогою психолога;
- задовільний - виконання ~ 50 % завдань; багаторазове користування допомогою;
- низький - невиконання завдання; неврахування допомоги; відмова від виконання.

Методика обчислення результативності навчального експерименту не відрізнялася за організацією від констатуючого етапу дослідження.

Експериментальну групу було представлено 10 дітей із ЗНМ III рівня, обумовленим ЗПР.

Аналіз одержаних результатів навчального експерименту свідчить про значне поліпшення опанування просторовим мисленням дітьми експериментальної групи (табл. 3.1, 3.2, 3.3).

Таблиця 3.1

Блок I - Діагностика просторових уявлень про власне тіло(дослідження після експериментального навчання)

Завдання	Аналіз просторових уявлень по відношенню до обличчя				Стандартні проби Хеда				Аналіз частин власного тіла				Аналіз положення рук відносно власного тіла і частин рук відносно одна одної			
	В	С	З	Н	В	С	З	Н	В	С	З	Н	В	С	З	Н
Кількість № дітей n.	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1
1.	9				8				9				8			
2.	9				9				9				9			
3.	9				9				9				9			
4.			4				3			6					4	
5.	9				9				9				9			
6.	9				8				9				9			
7.		6					3		8					6		
8.	9				9				9				9			
9.	8						4		9				8			
10.	8				8				8				8			
Відсотки	80	10	10	0	70	0	30	0	90	10	0	0	80	10	10	0

Таблиця 3.2

Блок – II Обстеження зорово-просторового сприймання (дослідження після експериментального навчання)

Завдання	Сприймання просторових ознак предмету - розміру і форми				Дослідження зорового сприймання предметних малюнків			
Рівні	В	С	З	Н	В	С	З	Н
Кількість балів	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1
№ дітей								
1.	9				9			
2.	9				9			
3.	9				9			
4.			3			6		
5.	8				8			
6.	8				8			
7.		5			8			
8.	9				9			
9.	8				9			
10.		6			8			
Відсотки	70	20	10	0	90	10	0	0

Таблиця 3.3

Блок – III Діагностика просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла (дослідження після експериментального навчання)

Завдання	Практичні дії (імпресивний рівень)				Виявлення можливості самостійного використання прийменників (експресивний рівень)			
Рівні	В	С	З	Н	В	С	З	Н
Кількість балів	8-10	5-7	2-4	0-1	8-10	5-7	2-4	0-1
№ дітей								

1.	9				8			
2.	9				8			
3.	9				9			
4.			3				3	
5.	9				9			
6.	9				9			
7.		5				5		
8.	9				9			
9.	8					6		
10.		6				6		
Відсотки	70	20	10	0	60	30	10	0

Для порівняння зроблено кількісний аналіз порушень передумов, характерних для даних дітей. Після використання методики спостерігається значне збільшення кількості дітей, які, відповідно методиці обчислення, отримували “ високий ” бал.

Виходячи з, вище представлених показників, нами був зведений аналіз порушень до експериментального навчання у %, в порівнянні з показниками після експериментального навчання у %. Показники представлені в (таб.3.4).

Таблиця 3.4

Зведена таблиця кількісного аналізу порушень

Методичні вправи	До експериментального навчання %				Після експерим. навчання %		
	Високий	Середній	Задовільний	Низький	Високий	Середній	Задовільний
Блок І – діагностика просторових уявлень про власне тіло:							
1.1 Аналіз просторових уявлень по відношенню до обличчя	30	30	40	0	80	10	10
1.2 Стандартні проби Хеда	20	20	30	30	70	0	30

1.3 Аналіз частин власного тіла	40	40	20	0	90	10	0
1.4 Аналіз положення рук відносно власного тіла і частин рук відносно одна одної	30	50	20	0	80	10	10
Блок II – обстеження зорово-просторового сприймання:							
2.1 Сприймання просторових ознак предмету – розміру і форми	0	20	40	40	70	20	10
2.2 Дослідження зорового сприймання предметних малюнків	10	50	40	0	90	10	0
Блок III – діагностика просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла:							
3.1 Практичні дії. Імпресивний рівень.	0	20	50	30	70	20	10
3.2 Виявлення можливості самостійного використання прийменників (експресивний рівень)	0	10	30	60	60	30	10

Позитивна динаміка свідчить про наявність у дітей із системними вадами мовлення, обумовленими ЗПР, певних потенціальних можливостей, які необхідно враховувати у реалізації цілеспрямованого корекційного навчання.

Якісні характеристики отриманих результатів свідчать про те, що:

- просторові уявлення про власне тіло стали більш чіткими, диференційованими. Діти практично без помилок визначали праву і ліву сторону у себе; проте орієнтування в сторонах людини, що стоїть напроти, ще викликало у деяких дітей певні труднощі. Дітям подобалось виконувати вправи-ігри “Мавпочки”, “Покажи ніс”, гімнастика за малюнками. Такі ігри викликали у дітей пожвавлення, зацікавленість, позитивні емоції.
- у дітей виявилась значна динаміка в розвитку уявлень про просторові ознаки предметів. Вони успішно оволоділи вмінням вкидати геометричні фігури в “коробку форм”; краще виконували аналіз

складних фігур із паличок, самотійно будували кубік. Складання розрізних картинок, розрізаних по діагоналі, не викликало утруднень; діти із задоволенням виконували ці завдання.

Відмічено прогрес і в розвитку зорово-моторної координації – лінії стали більш плавними, чіткими, впевненими. Труднощі виявлялись у деяких дітей при симетричному доповненні контурів кругів і предметів. Такі помилки можна вважати наслідком ще не зовсім досконалої зорово-моторної координації, особливостей діяльності і уваги.

- Завдання для розвитку зорового сприймання були успішно виконані дітьми. Так, вже не викликали таких значних труднощів, як до експериментального навчання, завдання на виділення предметних зображень, накладених одне на одне.

Найбільшу зацікавленість діти проявили до гри “Сузір’я”. Їм подобались розповіді про зоряне небо, легенди і міфи про сузір’я.

- Також у дітей можна відмітити помітне покращення в умінні відображати в мовленні просторові відношення предметів між собою, хоча нечіткість в диференціації деяких прийменникових конструкцій ще залишалася. Із 10 дітей 7 зуміли правильно розташувати предмети за вербальною інструкцією і дали адекватну словесну відповідь про зроблене. Дві дитини мали труднощі під час вербальної відповіді. Одна дитина потребували багаторазової допомоги і пояснень.

При порівнянні характеру виконання завдань цього типу можна зробити висновки, що більш успішними були результати першого завдання, тобто значно покращились практичні дії за інструкцією; все ще важким залишається самотійне словесне визначення взаєморозташування предметів, особливо при диференціації положень, що виражаються прийменниками “за”, “перед”, “на”, “над”. Менші труднощі викликало визначення положень предметів, які виражались прийменниками “в” і “під”.

Отже, формування мовленнєвих позначень просторових відношень є більш складним процесом і вимагає посиленої уваги до себе, тому що просторові відношення не мають конкретного образу і тому важкі для сприйняття.

Розглядаючи подані данні видно, що особливо покращилося вміння орієнтуватися у власному тілі та позитивні результати у розвитку зорово-просторового сприймання. Зокрема, звернена увага на покращення зорово-моторної координації та зорового контролю. Особливо слід відмітити значний розвиток просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла. Зрушення, які стосуються цього розділу, є важливими для дітей із вадами мовлення.

Спираючись на отримані ефективні результати експериментального навчання, ми вважаємо за можливе рекомендувати використання запропонованої системи психолого-корекційної роботи не тільки для формування просторового мислення у дітей із системними вадами мовлення, обумовленими ЗПР, але і в роботі з усіма категоріями дітей-логопатів.

ВИСНОВКИ

Розвиток просторових відношень у дитячому віці, як показують дослідження в галузі фізіології, спеціальної і загальної дитячої психології і педагогіки, являє собою складний процес, в якому на протязі тривалого часу, не дивлячись на формування розуміння слова, велике місце займає чуттєве сприймання простору (В. Г. Ананьєв, Є. Ф. Рибалко, Д. Б. Елькін). [4; 5]

Просторове сприймання і орієнтація є комплексними формами відображення зовнішнього світу, просторовий аналіз і синтез є складними інтегративними психічними процесами.

Спираючись на нейрофізіологічні і нейропсихологічні дослідження психологів (О. Р. Лурія, Л. С. Цветкова), основну роль в забезпеченні складних симультанних синтезів відіграють третинні зони кори мозку, розташовані між скроневими, потиличними і тім'яними відділами кори півкуль головного мозку. Формування цих зон закінчується приблизно до семирічного віку. Саме в цьому віці відбувається морфофункціональне формування вищих регуляторних центрів мозку. Сформовані на першому році життя дитини основні структурно-функціональні системи є морфологічною основою для розвитку інтегративних психічних функцій. Подальший паралельний розвиток утворень мозку, особливо асоціативних областей мозку, і формування психічних (інтелектуальних) функцій пов'язано з розвитком нових міжнейрональних синаптичних зв'язків і посиленням активності нейрохімічних процесів. [109]

Відомо, що морфофункціональне дозрівання мозку в онтогенезі – процес суворо детермінований і, в той же час, індивідуальний, нерівномірний, гетерохронний і зазнає впливу різних факторів, у тому числі патогенних, які можуть призводити до розвитку патологічних, але, в більшості випадків, зворотних процесів в ЦНС, які сприяють формуванню морфофункціональних передумов ЗПР.

Таким чином, інтелектуальний розвиток дитини обумовлений здатністю ЦНС забезпечувати протікання інтегративних психічних процесів, у тому числі таких, як просторовий аналіз і синтез.

В даний час проблема психологічного і клінічного вивчення дітей із ЗПР – одна з найактуальніших проблем в галузі вивчення порушень розвитку нервово-психологічних процесів і проведення корекційної роботи.

Формування просторового мислення є одним з важливих розділів розумового виховання дітей із системними вадами мовлення, обумовленими ЗПР. Знання про простір, просторове орієнтування розвиваються в умовах різних видів діяльності дітей: в іграх, спостереженнях, трудових процесах, в малюванні та конструюванні.

До кінця дошкільного віку у дітей формуються такі форми просторових уявлень:

- про просторові ознаки предметів (форма, величина);
- про напрями у просторі;
- про просторові відношення між предметами (А. А. Люблінська, О. І. Галкіна та ін.)

Оволодіння вказаними знаннями про простір передбачає: вміння виділяти та розрізнявати просторові ознаки, вірно їх називати і включати в адекватні словесні позначення в експресивне мовлення, орієнтуватись в просторових відношеннях при виконанні різних операцій, пов'язаних з активними діями.

Повноцінне оволодіння знаннями про простір, здатність до просторового орієнтування забезпечується взаємодією кінестетично-рухового, зорового і слухового аналізаторів в ході виконання різних видів діяльності дитини, які направлені на активне пізнання навколишньої дійсності.

Розвиток просторового орієнтування і уявлень тісно пов'язані з формуванням відчуття схеми свого тіла, з розширенням практичного досвіду

дітей, із змінами структури предметно-ігрової діяльності, пов'язаної з подальшим удосконаленням рухових навичок.

Якісні зміни при формуванні просторового мислення пов'язані з розвитком мовлення у дітей, з розумінням і активним використанням ними словесних позначень просторових відношень, які виражаються прийменниками та прислівниками.

Рівень розвитку просторових уявлень має велике значення для характеристики загального розвитку дитини і її готовності до навчання.

Матеріали проведеного нами експериментального дослідження підтвердили актуальність і практичну значущість вивчення проблеми формування просторового мислення у дітей старшого дошкільного віку із системними мовленнєвими вадами, обумовленими ЗПР, як запоруки успішної адаптації даної категорії дітей до навчання у школі. Спираючись на детальний аналіз медичної, психологічної, загально-педагогічної та спеціальної літератури, на результати констатуючого та експериментального дослідження, нами представлена методична модель формування просторових уявлень вище зазначеної категорії дітей.

Структурними компонентами запропонованої моделі виступають три блоки:

- I. Формування просторових уявлень про власне тіло.
- II. Розвиток зорово-просторового сприймання та зорово-моторної координації.
- III. Формування просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла.

Кожен блок містить спеціально підібрані логічні вправи, завдання, ігри тощо. Послідовність виконання цих завдань обумовлена послідовністю дозрівання в онтогенезі певних просторових відношень.

Використання цих блоків в корекційно-педагогічному процесі дало позитивний результат і значно підвищило рівень просторових уявлень у дітей із ЗПР.

Спираючись на результати констатуючого експерименту, ми відмітили своєрідність досліджуваних компонентів просторового мислення у дітей досліджувальної групи. Слід зазначити характерні порушення:

- порушення сформованості уявлень про власне тіло;
- порушення сприймання просторових ознак предмету;
- недостатність зорового сприймання;
- недостатня сформованість просторових уявлень про взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла, як на рівні розуміння і показу дитиною, так і на рівні самостійного використання прийменників.

Виходячи з вищевказаного, ми зробили висновки про те, що у дітей із системними мовленнєвими вадами, обумовленими ЗПР, відносно швидше розвиваються практичні уміння та навички; можливість відображення сформованих просторових уявлень в мовленні з'являється значно пізніше.

Уточнення характеру недорозвитку просторових уявлень, розробка шляхів їх формування і корекції являються важливою проблемою, тому що вирішення її необхідне для підготовки дітей із ЗПР до навчальної діяльності, яка вимагає від них не тільки вільної орієнтації у просторі, але і володіння основними просторовими поняттями.

Спираючись на отримані ефективні результати навчального дослідження, ми пропонуємо методику розвитку просторового мислення у дітей із ЗПР. Аналізуючи порушення, ми вказуємо педагогічні шляхи забезпечення більш високого рівня розвитку просторового мислення даної категорії дітей.

Згідно до мети і гіпотези дослідження передбачалося виконання завдань:

- розвивати вміння орієнтуватись в сторонах власного тіла і сторонах людини, що стоїть напроти;
- розвивати зорове сприймання і впізнавання; сприймання просторових ознак предмету (форми і розміру);
- формувати буквенний гнозис;

- розвивати вміння орієнтуватись на аркуші паперу;
- розвивати зорово-моторну координацію;
- розвивати просторове орієнтування та встановлення просторових відношень і вміння вербально позначати ці відношення.

Досвід занять по даній методиці показав, що можна повністю або частково виправити виявлені порушення і, таким чином, ці міри послугують одним із елементів пропедевтики шкільної неуспішності.

Керуючись позитивними результатами навчального експерименту, вважаємо за можливе запропонувати для більш широкого використання в педагогічній практиці даної методики, як такої, що забезпечує підґрунтя успішної соціальної адаптації такої складної категорії дітей, як діти із загальним недорозвиненням мовлення, обумовленим затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / [монографія] Бех І. Д. – К. : Україна. Віта. 1995. 202 с.
2. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Х. : Фоліо. 1996. – 237 с.
3. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанти самоактивності особистості у вихованні й самовихованні // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посібн. / за ред. М. Й. Боришевського. К. : ЗМН, 1998. 481 с.
4. Боришевський М. Й. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості / М. Й. Боришевський. // Психологія суб'єктної активності особистості. К. 1993. С. 18-19.
5. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С. 26-33.
6. Бучек Л. І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 – Загальна психологія, психологія особистості, історія психології; Київський ун-т ім. Т. Шевченка / Л. І. Бучек. К. 1993. 111 с.
7. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / М. Й. Варій. К. : Центр учбової літератури. 2008. 592 с.
8. Вікова психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Савчин М.В., Василенко Л.П. - К. : Академвидав, 2005. 360 с.
9. Данчук Ю. П. Специфіка класифікації вольових рис як головного чинника психологічної регуляції особистості / Ю. П. Данчук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. АПН України / [за ред.. акад. С. Д. Максименка]. К. 2006 . Т. X. Вип. 2. 526 с.

10. Дуткевич Т. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник/ Тетяна Дуткевич,; Мін-во освіти і науки України, Кам'янець–Подільський державний ун-т, Ін-т соціальної реабілітації та розвитку дитини . К.: Центр навчальної літератури. 2005. 455 с.
11. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія / Л. П. Журавльова. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
12. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Наталія Валентинівна Коврига. К. 2003. 20 с.
13. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання. 2010. 294 с.
14. Кузнєцова І. В. Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності : автореф. дис... канд. філософ. Наук : 09.00.10 / І. В. Кузнєцова ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. К. 2008. 20 с.
15. Куценко Г. В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки : дис... канд. психол. наук :19.00.01 – Загальна психологія, психологія особистості, історія психології; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Г. В. Куценко. К. 1998. 192 с.
16. Ліщинський В. І. Психологічні наслідки відчуження як специфічного сприйняття навколишнього світу. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. Вип. 12. Ч. І. С. 314.
17. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. К.: Видавництво ТОВ «КММ». 2006. 240 с.
18. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. К. : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
19. Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод // Наукові записки Інституту психології

- ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. К. : Ніка-Центр. 2010. Вип. 38. С. 18-34.
20. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2-х томах / С. Д. Максименко. К. : Форум, 2002. 106 с
21. Маляр О. І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Іванівна Маляр. К. 2015. 279 с.
22. Маляр О.І. Розвиток довільності емоційної регуляції молодших школярів: корекційно-розвивальна програма: навчально-методичний посібник. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД». 2017. 126 с
23. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. К.: Вища школа, 2003. 126 с.
24. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. К.: Академвидав. 2008. 432 с. (Серія «Альма-матер»).
25. Петренко І. В. Вольова активність та регулятивна система особистості школяра / І. В. Петренко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка. АПН України / [за ред.. акад. С. Д. Максименка]. К.: Міленіум. 2006. Вип. 30. 558 с. (Наукове видання).
26. Петренко І. В. Вольова активність школяра як чинник навчальних досягнень / І. В. Петренко // Актуальні проблеми психології. Т. 1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / [За ред. С. Д. Максименка та Л. М. Карамушки]. К. : Міленіум. 2008. Вип. 13. 166 с. (Наукове видання).
27. Пилипенко Н.М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості //Педагогіка і психологія. 2005. № 2. С. 116–126
28. Поліщук С. А. Воля як суб'єкт дослідження у психології / С. А. Поліщук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України / [за ред.. акад. С. Д. Максименка]. К., - 2006 . Т. 8. Вип. 2. 348 с.

29. Рєпнова Т.П. Феномен емоційної зрілості і кризи розвитку //Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 5. С. 77–79
30. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. К.: Либідь, 2003. 376 с.
31. American Humane Association. Emotional abuse / American Humane Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotionalabuse.html>
32. Argyle M. Receiving and giving support: Effects on relationships and well-being / Michael Argyle, Luo Lu // Counselling Psychology Quarterly. 1992. № 5 (2). P. 123–133.
33. Bandura A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms / A. Bandura // Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation / R.X. Dienstbier (Ed.). – Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. №. 38.P. 69–164.
34. Baumeister R. F. Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent / R. F. Baumeister, B. J. Schmeichel, K. D. Vohs // Social psychology: Handbook of basic principles (2nd ed.) / A.W. Kruglanski, E.T. Higgins. – New York : Guilford Press. 2007. P. 516–539.
35. Baumeister R. F. The Strength Model of Self-Control / R. F. Baumeister, K. D. Vohs, D. M. Tice // Current Directions in Psychological Science. 2007. № 16. P. 352–355.
36. Berne E. Games People Play: The Basic Handbook of Transactional Analysis / Eric Berne. – New York : Ballantine Books. 1996. 216 p.
37. Borkowski J. “Spontaneous” strategy use: Perspectives from metacognitive theory / J. Borkowski, M. Carr, M. Pressely // Intelligence. 1987. № 11 (1). P. 61–75.
38. Buss D. M. Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective / D. Buss, T. Shackelford // Clinical Psychology Review. 1997. № 17. P. 605–619.

39. Carver C. S. Assessing coping strategies: A theoretically based approach / C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. № 56 (2). P. 267–283.
40. Carver C. S. Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior / C.S. Carver, M.F. Scheier // Personality and Social Psychology Review. 2002. Issue 6. P. 304–315.
41. Carver C. S. On the Self-Regulation of Behavior / C.S. Carver, M.F. Scheier. USA : Cambridge University Press. 1998. 349 p.
42. Carver C. S. Origins and functions of positive and negative affect: A controlprocess view / C. S. Carver, M. F. Scheier // Psychological Review. – 1990. № 97. P. 19–35.
43. Carver C. S. Personality and coping / C.S. Carver, J. Connor-Smith // Annual Review of Psychology. 2010. №. 61. P. 679–704.
44. Carver C. S. Self-Regulation of Action and Affect / C.S. Carver // Handbook of self-regulation: research, theory, and applications / Eds. R.F. Baumeister, K.D. Vohs. N.Y.: Guilford Press. 2004. P. 13–39.
45. Chen M. Nonconscious avoidance and approach behavioral consequences of the automatic evaluation effect / M. Chen, J. A. Bargh // Personality and Social Psychology. 1999. № 25. P. 215–224.
46. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, 1990. 303 p.
47. Deci E. L. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. 2000. № 4 (11). P. 227–268.
48. Deci E. On the nature and functions of motivation theories / E. Deci // Psychological Sciences. 1992. № 3. P. 167–171.
49. Dutton D. G. Male Abusiveness in Intimate Relationships / D. Dutton // Clinical Psychology Review. 1995. № 15. P. 567–581.
50. Dutton D. G. The Batterer: A Psychological Profile / D. Dutton, S. Golant. – New York : Basic Books. 1995. 560 p.

51. Emlen S. T. The Evolutionary Study of Human Family Systems / S. Emlen // Social Science / Information sur les Sciences Sociales. 1997. № 36. P. 563–589
52. Erber R. Task effort and the regulation of mood: The absorption hypothesis / R. Erber, A. Tesser // Journal of Experimental Social Psychology. 1992. № 28. P. 339–359.
53. Gross J. J. Handbook of emotion regulation / J. J. Gross. – New York : Guilford Press. 2007. 501 p.
54. Handbook of personality and self-regulation / Rick H. Hoyle. 1st ed. UK: Blackwell Publishing Ltd. 2010. 544 p.
55. Handbook of self-regulation: research, theory, and applications / R. F. Baumeister K. D. Vohs. N.Y. : Guilford Press. 2004. 574 p.
56. Hart O. The dissociation theory of Pierre Janet / O. Hart, R. Horst // Journal of Traumatic Stress. 1989. № 2 (4). P. 397–412.
57. Hein S. Emotional Abuse / S. Hein [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eqi.org/eabuse1.htm>
58. Higgins E. T. Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect // Psychological Review. 1987. Vol. 94. № 3. P. 319–340.
59. Hoorens V. Self-Favoring Biases, Self-Presentation and the Self-Other Asymmetry in Social Comparison / V. Hoorens // J. of Personality. 1995. V. 63. №4. December.1. P. 793-817.
60. Hoyle R. H. Personality and self-regulation: trait and information-processing perspectives / R.H. Hoyle // Journal of Personality. 2006. № 6. P. 1507–1525.
61. James W The Principles of Psychology. New York. 1890. 707 p.
62. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review / S. L. Koole // Cognition and Emotion. 2009. № 23. P. 4–41.
63. Koole S. L. The Self-Regulation of Emotion : Theoretical and Empirical Advances / S. L. Koole [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.researchgate.net/publication/277711749_The_SelfRegulation_of_Emotion_Theoretical_and_Empirical_Advances

64. Kozak A. Post-modern changes in marital and family life / Agata Kozak // Journal of Education Culture and Society. 2011. № 1. P. 73–79.
65. Kuhl J. A Functional-design approach to Motivation and Self Regulation : the dynamics of personality systems interactions / J. Kuhl // Handbook of self-regulation / M. Boecaerts, P.R. Pintrich, M. Zeider (Eds.). San Diego, CA : Elsevier, 2000. P. 111–170.
66. Kuhl J. A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications / J. Kuhl // Applied Psychology : An International Review. 1992. № 41 (2). P. 97–129.
67. Kuhl J. Action and state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale / J. Kuhl // Volition and Personality: Action versus state orientation / J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.). Gottingen/Toronto : Hogrefe, 1994. P. 47– 69.
68. Lazarus R. S. Progress on a cognitive–motivational–relational theory of emotion / R. S. Lazarus // American Psychologist. 1991. № 46. P. 819–834.
69. Lazarus R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company. 1984. 445 p.
70. Lerner R. Beyond valence: toward a model of emotion-specific influences on judgment and choice / Lerner R., Jennifer S., D. Keltner // Cognition and Emotion. 2000. № 14 (4). P. 473–493.
71. Locke E. A. Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey / E.A. Locke, G.P. Latham // American Psychologist. 2002. № 57 (9). P. 705–717.
72. Luciana L. M. Functional Brain Imaging in Human Memory. New York. 2004. 224 p.
73. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. N.Y. 1993. № 3. P. 433–442.
74. O'Regan C. Mental health and cognitive function / C. O'Regan, H. Cronin, R. A. Kenny [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tilda.tcd.ie/publications/reports/pdf/w1-key-findings-report/Chapter6.pdf>

75. Olson L. C. On the Margins of Rhetoric: Audre Lorde Transforming Silence into Language and Action / L. Olson // Quarterly Journal of Speech. 1997. № 83. P. 49– 70.
76. Osgood C. E. The principle of congruity in the prediction of attitude change / C. E. Osgood, P. H. Tannenbaum // Psychological Review. 1955. № 62 (1). P. 42– 55.
77. Parsons T. Family socialization and interaction process / Talcott Parsons, Robert Freed Bales. – London : Routledge, 1998. 422 p.
78. Reekles H. Volition and Personality: Action Versus State Orientation. New York, 1977. 235 p.
79. Ribot T. The Psychology of Attention. Paris. 1890. 332 p.
80. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. 2000. № 55. P. 68–78.
81. Stipek D. J. et al. Self-concept development in the toddler years / D. J. Stipek // Development Psych. – 1990. v. 26. № 6. P. 972-977.
82. Thomas C. Reeves, Ph. D. The Impact of Media and Technology in Schools. A research report prepared for the Bertelsmann foundation. The University of Georgia. February 12. 1998. 245 p.
83. Tien Stephen Slade The self in transformation: Dialectical processes in longterm psychotherapy / J. Contemp // Psychotherapy. 1991. v. 21. № 2. P. 135-147