**Министерство образования и науки РФ**

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение**

**высшего профессионального образования**

**«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Специальность: 050700.62 – Специальное (дефектологическое) образование. Профиль: Логопедия

КУРСОВАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АНОМАЛИЯМИ ПРИКУСА**

**Студент 4 курса**

группа №17.1. -317

«\_ »\_\_\_\_\_\_ 20\_ г. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (Д. А. Гадиева)

**Научный руководитель**

ст.преподаватель

« \_»\_\_\_\_\_\_20\_ г. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(А. И. Ахметзянова)

Казань-2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

1.1 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР

1.2 Специфика формирования образной речи у детей дошкольного возраста с ОНР

Выводы по главе 1…………………………………………………………..19

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

2.1 Обзор методик, направленных на формирование образной речи у детей дошкольного возраста с ОНР

2.2 Влияние художественной литературы на формирование и развитие образной речи у детей дошкольного возраста с ОНР

Заключение 29

Список литературы 30

Введение

Общее недоразвитие речи – это тяжелое нарушение речи, при котором имеют место: нарушение звуковой стороны речи (звукопроизношение), нарушен фонематический слух (способность к различению звуков), грамматический строй речи (словообразование, сочетания слов, построение предложений, изменение слов), лексика (словарный запас). Страдает смысловая сторона речи. Имеют место специфические ошибки в письменных работах, трудности по чтению.

Для детей с ОНР характерны определённые психофизические особенности. У них, как правило, наблюдается нарушение психических процессов и свойств, проявляющихся в недостаточном развитии восприятия, внимания и памяти, слабой ориентировке в пространстве, плохой координации движений, нарушении процессов возбуждения и торможения, замедленное включение в деятельность, слабая заинтересованность. Имеет место недостаточное развитие личности ребёнка (самосознания, самооценки, взаимоотношений с товарищами, мотивации).

Почти все дети с ОНР испытывают значительные трудности при восприятии и воспроизведении ритмических структур различной сложности, что проявляется в моторной неловкости, некоординированности движений рук и ног - с одной стороны, и в трудностях воспроизведения ритмов - с другой. У большинства детей наблюдается нарушения оптико-пространственной ориентации.

У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются значительные нарушения пространственных представлений, чувство ритма, координации мышц плечевого пояса, недоразвитие графических навыков, мелкой моторики рук. Эти неречевые процессы являются важной составляющей общего состояния готовности к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи ниже возрастной нормы.

В настоящее время наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребенка в школе во многом определяются его готовностью к ней. Для старших дошкольников сречевыми расстройствами решение этой проблемы имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей.

Проблема ориентировки в пространстве и формирования пространственных представлений и понятий является одной из актуальных в области психологии, педагогики и методики, поскольку ориентировка в пространстве лежит в основе познавательной деятельности человека.

Несформированность оптико-пространственных функций приводит к трудностям дифференциации зрительных образов букв и цифр, к оптическим дислексиям и дисграфиям, к дискалькулиям, что затрудняет школьную адаптацию детей, отрицательно влияет на формирование личности.

Данная проблема является актуальной т.к. оптико-пространственные представления играют важнейшую роль во взаимодействии человека со средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека.Способность воспринимать пространство, пространственные представления не даны ребенку изначально, они являются результатом сложного и длительного процесса онтогенетического развития, в свою очередь, определяя становление высших психических процессов, письма, чтения.

Особое место среди способностей занимает ритмическая способность. Исследования учёных, занимавшихся изучением детей с проблемами речи (Л. А. Венгер[[1]](#footnote-1), Г. А. Волкова[[2]](#footnote-2), В. А. Гринер[[3]](#footnote-3) и др.) обращали внимание на то, что у дошкольников, имеющих речевые нарушения, наблюдалось недостаточное развитие чувства ритма, вследствие чего отмечались нарушения слоговой структуры слова и неритмизированная речь. В связи с этим проблема развития ритмических основ у данной категории дошкольников всегда оставалась актуальной.

Вместе с тем, методические подходы к формированию у детей ритмических способностей чётко не определены, нет относительно полной характеристики музыкально-ритмических способностей детей дошкольного возраста с ОНР. В связи с этим, актуальной является проблема изучения у детей с ОНР особенностей развития музыкально-ритмических способностей, разработка системы формирования у этой категории воспитанников музыкально-ритмического чувства, двигательной сферы и ритмической структуры речи.

Таким образом, актуальность проблемы изучения оптико-пространственных представлений и чувства ритма старших дошкольников с ОНР обусловлена рядом причин психолого-педагогического характера, сформированность зрительно-пространственных функций и чувства является значимой предпосылкой овладения грамотой.

Для оптимизации процесса обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с ОНРнеобходимо целенаправленное изучение вопросов, касающихся выявления особенностей нарушений, связанных с недоразвитием оптико-пространственных функций и чувства ритма.

Цель исследования: Выявление особенностей формирования оптико-пространственных функций и чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Для реализации цели выдвинут ряд задач:

1. Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам формирования и развития оптико-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста.

2. Подбор методик, направленных на исследование уровня сформированности оптико-пространственных функций и чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

3. Экспериментальное изучение особенностей оптико-пространственных функций и чувства ритмау детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

4. Качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных.

Объект исследования: оптико-пространственные функции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Предмет исследования: особенности формирования оптико-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что расширены представления об особенностях оптико-пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Практическая значимость исследования: данное исследование может быть использовано при планировании педагогической работы по воспитанию и обучению детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

1.1 Понятие оптико-пространственнной ориентации и чувства ритма

Оптико-пространственная ориентация(в схеме собственного тела, в окружающей действительности, на листе бумаги)

Данные современной нейропсихологической науки (А.В. Семенович)[[4]](#footnote-4) свидетельствуют о том, что для восприятия и проговаривания лексических единиц различной слоговой сложности большое значение имеет оптико-пространственная ориентация: знание направлений пространства, умение определять местоположение субъекта или объекта в пространстве (относительно себя), оценивать расстояние и расположение объекта. Роль пространственного фактора в речевой деятельности заключается в возможности восприятия и воспроизведения звукослоговых схем слова и в дальнейшей перестройке в нормативную последовательность сегментов.

По мнению многих специалистов (Ананьев Б.Г., Корнев А.Н., Иншакова О.Б. и др. )[[5]](#footnote-5) нет ни одного вида деятельности детей, на которое не влияла бы пространственная ориентировка. Особенностью восприятия пространства является постепенное накопление пространственных представлений, все больше опосредствующих восприятие пространства и способствующих его обобщенности. Поэтому формирование пространственных представлений у детей даже при нормальном развитии имеют свои особенности и трудности, связанные с их абстрактностью, относительностью, отсутствием конкретного анализатора, ответственного за восприятие пространства. Восприятие пространства есть сложная ассоциация, образующаяся из взаимодействия различных анализаторов (зрительного, слухового, кинестетического и кинетического).

Пространственная ориентировка включает в себя восприятие размеров и формы предметов, способность различать их расположение в пространстве, понимание различных пространственных отношений. Умение ориентироваться в пространстве – один из необходимых компонентов общего развития ребенка, его готовности к школьному обучению. Недостаточно развитая пространственная ориентировка (оптико- пространственные функции) ребенка приводят к отставанию в обучении письму, чтению, а также при усвоении математических и лингвистических понятий. Незрелость зрительно-пространственного восприятия, зрительной перцепции и пространственного гнозиса являются важнейшими факторами, определяющими характер трудностей обучения.

Основными видами оптико-пространственных нарушений являются: односторонняя пространственная агнозия, нарушение топографической ориентировки, а также некоторые проявления синдрома Балинта.

Формирование пространственных представлений начинается уже на ранних этапах онтогенеза; они являются базисными для развития многих других психических процессов.

Чувство ритма

Важной для детей с ОНР является работа над развитием музыкально-ритмических способностей.

Чувство ритма – одна из главных музыкальных способностей. Оно имеет не только двигательную, моторную, но и эмоциональную природу. Ритм помогает соединить слово, музыку и движение в специальных комплексных упражнениях. Развитие моторики и экспрессивной речи у ребёнка происходит в тесном единстве. А значит, под влиянием коррекционной работы они могут совершенствоваться одновременно. Музыка, являясь организующим фактором, регулирует движение и речь. В основе развития ритмического чувства лежит восприятие выразительности музыки через движения. Ритм является и основой правильного формирования речи и её восприятия. Большое внимание в специальной педагогике уделяется использованию музыки в коррекционно-развивающей работе с детьми с общим недоразвитием речи. В настоящее время в специальных дошкольных группах для детей с ОНР работа по развитию музыкально-ритмических способностей, коррекции двигательных нарушений, формированию ритма движений и речи осуществляется в разных организационных формах: на логопедических, логоритмических, физкультурных занятиях, а так же, в группах и в свободной досуговой деятельности.

Универсальный характер чувства ритма при взаимодействии музыки, движения и речи обеспечивает развитие музыкально-ритмических способностей, повышает эффективность коррекционно-логопедического воздействия.

Целенаправленная деятельность по развитию музыкально-ритмических способностей обеспечивает высокие результаты в развитии речевой функции, произвольной деятельности, моторики, пластичности, выразительности движений, невербальной коммуникации, а также в развитии других музыкальных способностей. Ритмическое чувство наиболее эффективно развивать, применяя систему музыкально-ритмических движений и упражнений на фронтальных и подгрупповых музыкальных занятиях. Движения под музыку как вид музыкальной деятельности складываются из двух компонентов:

Для полноценного речевого развития важны музыкально-ритмические навыки: умение передавать движениями средства музыкальной выразительности: ритм, темп, динамику, форму, характер музыкального произведения);

1.2 Формирование оптико-пространственных функций в онтогенезе

Различение человеком пространства формируется на основе восприятия им собственного тела. Такое восприятие складывается из сочетания пространственно-тактильной чувствительности, мышечно-суставных и органических (внутренностных) ощущений. Это комплексное восприятие человеком собственного тела носит название «схемы тела» (Б.Г.Ананьев). Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. Сенсомоторная деятельность направлена на установление отношений между движением и соответствующими изменениями в различных сенсорных полях.

Пространственные представления являют собой сложную метричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека. Непосредственный пространственный гнозис и праксис, рисунок, трансформации и перемещения мысленного образа требуют скрупулезной оценки, факторного анализа, эксперементального и теоретического осмысления. Это обусловлено тем, что пространственные представления играют определяющую роль в становлении рефлекторных структур сознания. Они дебютируют в онтогенезе одним из первых, то есть являются базовыми по происхождению. В структуре пространственных представлений А.В. Семенович выделяет 4 основных уровня, каждый из которых, в свою очередь состоят из нескольких подуровней. В основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком.

Первый уровень: Пространственные представления о собственном теле. Подуровнями являются:

· ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное мышечное чувство, по Сеченову), - напряжение – расслабление;

· ощущения идущие от « внутреннего мира» тела (например, голод, сытость);

· ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством (сырости – сухости, токтильные ощущения), а также взаимодействие со взрослыми.

Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). Подуровнями являются:

· представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. В свою очередь, эти представления подразделяются на следующие: топологические представления, координатные, метрические представления.

· представления о пространстве взаимоотношений между двумя и более предметами, находящиеся в окружающем пространстве. При этом формирование представлений данного уровня происходит последовательно. Сначала формируется представление вертикали, затем горизонтали, затем – о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие « сзади». Итогами развития ребенка на этом уровне становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом.

Третий уровень. Уровень вербализации пространственных представлений. У ребенка, вначале в импрессивном плане, а позже в экспрессивном появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определенная последовательность проявлений в речи обозначений топологического плана. Проявления пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко.

Четвертый уровень. Лингвистические представления (пространство языка). Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития.

Временной фактор (по А.В. Семенович) играет значительную роль, определяя стиль мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Психологические исследования показывают, что к трем годам жизни складывается системный механизм пространственной ориентировки, включающий определенные взаимосвязи зрения, кинестезии и статико-динамических ощущений. В этих взаимосвязях видоизменяется и приобретает качественно новый характер функций каждого из анализаторов. Массы условных рефлексов – временных связей вырабатываемых именно с этих анализаторов, объединяются в сложно разветвленные ассоциации, то есть чувственное знание о пространстве, являющееся одновременно жизненным опытом ориентировки ребенка в пространстве окружающего мира. Существенной чертой системного механизма пространственной ориентировки маленького ребенка является постепенное определение слова второсигнальных связей с пространственными сигналами. Это явление, в свою очередь означает переход к более совершенным системам управления регулирования ориентировочных действий, поведения ребенка в пространстве окружающего мира. Пространственный фактор развивается на основе активных движений в реальном, многомерном и динамическом мире с опорой на схему собственного тела и взаимодействия органов чувств различной модальности.

Имеющиеся научные данные показывают, что становление высокоспециализированной системы компонентов зрительного восприятия - длительный процесс.

У новорожденных, по данным нейрофизиологов, ответ на вспышку света регистрируется строго локально в зрительной проекционной области. Незрелый зрительный аппарат может обеспечить восприятие движущихся объектов и биологически высокозначимого объекта - лица матери (даже сразу после рождения младенцы предпочитают лицеподобные маски другим стимулам, не похожим на лицо). К трем месяцам созревание мозгового субстрата, идущее под влиянием зрительного опыта, ведет как к объединению структур зрительной коры в систему, так и к вовлечению в зрительную функцию непроекционных областей коры. Включение моторных отделов связано, прежде всего, с глазодвигательными процессами. Теменная кора становится структурной основой «скрытого внимания», которое возникает на фоне фиксации взора и направлено не на обнаружение объекта, а на его анализ и запечатление. С развитием задней ассоциативной зоны связывают возможность запоминания зрительной информации, выработку эталонов, идентификацию изображений.

Изучению особенностей развития зрительного восприятия пространства у детей дошкольного возраста посвящены работы З.А. Меликян[[6]](#footnote-6), Н.Г. Манелис[[7]](#footnote-7). Они отмечают, что в процессе накопления сенсомоторного опыта возрастает способность различения объектов пространстве, увеличивать дифференцированное расстояние. Так ребенок трех месяцев научится следить за предметами на расстоянии 4-7 метров, а в 9 месяцев уже следить за предметом движущимся по кругу. Такой процесс ведения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства. Таким образом, движение объекта становится источником сенсорного развития и перестройки сенсорных функций, прежде чем возникает движений самого ребенка к предмету.

Исследования Е.Ф.Рыбалко[[8]](#footnote-8) отмечает, что к трем годам у ребенка складывается системный механизм пространственной ориентировки, включающий определенные взаимосвязи.

У детей 3-4 лет зрительные ответы стабильно регистрируются также во всех областях коры. При этом конфигурации основного комплекса ответа в задних отделах идентичны — заднеассоциативные структуры дублируют сенсорные операции проекционной коры.

У детей 6 - 7 лет в отличие от детей 3 - 4 лет вызванные потенциалы проекционной и заднеассоциативной областей уже различаются и зависят от характеристик стимула. Проекционная кора включается преимущественно в первичный анализ физических характеристик, таких, как яркость, цвет, наличие контраста, контур, тогда как заднеассоциативная — в анализ сложных признаков, которые формируются под влиянием зрительного опыта. В отдельные операции зрительного восприятия у детей 7 лет и в особенности 9-10 лет специализированно вовлекаются лобные доли, принимающие участие в оценке значимости стимула и его классификации.

У подростков 13 -14 лет на начальных стадиях полового созревания обнаруживается снижение произвольной регуляции зрительного восприятия. Взрослая картина механизмов зрительного опознания с четким вовлечением и задних и передних отделов обнаруживается с 16-17 лет.

Что касается латеральной организации зрительных процессов, то и нейропсихологические, и нейрофизиологические исследования одинаково указывают на большую роль правого полушария в раннем детском возрасте и усиление роли левого полушария в ходе формирования зрительных функций.

В период новорожденности именно в правом полушарии отмечено превалирование ВП на вспышку света и наличие реакции усвоения ритма. У детей-дошкольников 5-7 лет, по данным О.А. Красовской[[9]](#footnote-9), нарушения предметного гнозиса носят более выраженный характер и чаще встречаются при поражении правого полушария. Эти нарушения проявляются в трудностях узнавания реалистических изображений и сюжетных картин по типу фрагментарности восприятия и элементов игнорирования левой части зрительного поля. Особенно отчетливы данные нарушения при поражении задних отделов правого полушария, хотя и поражения лобно-височных областей приводят к грубым нарушениям зрительного восприятия.

У детей 5-7 лет с левосторонними поражениями мозга обычно не наблюдается выраженных гностических расстройств. Имеющиеся трудности обнаруживаются главным образом при предъявлении наложенных и перечеркнутых схематических изображений. Для детей типичны оптико-мнестические нарушения в виде забывания названий зрительно предъявляемых предметов и изображений. При этом не обнаруживается существенных различий при локализации очага в передних или задних отделах.

У детей 8-10 лет и 11 -13 лет возрастает значение левого полушария в зрительном восприятии, происходит четкое увеличение частоты и степени выраженности оптических нарушений при поражении теменно-затылочных отделов левого полушария. При поражениях правого полушария усиливается также роль задних отделов.

Итак, рассмотренные нами данные научной литературы отчетливо подтверждают представления о системной и динамической организации зрительно-предметного восприятия и латеральных различиях в механизмах переработки зрительной информации.

1.3 Формирование чувства ритма в онтогенезе

Появление чередования в различных видах деятельности свидетельствует о нарастании пространственного компонента. Проявляется это в овладении ребенком перекрестной схемой ползания, а затем ходьбы, появлении чередующихся игровых действий, первых двусоставных слов, построенных по принципу хорея, первичной предметности в рисунке и постройке.

Овладение чередованием в движении позволяет ребенку приступить к более активному освоению пространства. Отражается это в нарастании пространственного компонента в игре и усложнении игровых действий. Впоследствии, чем более выраженным оказывается в том или ином виде деятельности дошкольника пространственный компонент ритма, тем более сложной по своей структуре и уровню развития становится игровая, речевая, изобразительная и конструктивная деятельности. Кроме того, обращает на себя внимание синкретичность проявлений ритмичности в различных видах деятельности ребенка-дошкольника.

Особое качество придает любому виду детской деятельности появление акцента, пульсации. Появление акцента обогащает ритмическую организацию деятельности свойством знаковости, кроме того, придает ей не только значение, но и смысл. Появление акцента в движении придает ему свойство знака, свидетельствующего о произвольности движения, акцентированный слог делает слово подлинным словом, подлинным знаком. Выделение смыслового центра фразы посредством акцентированного слова, а также центра изображения, постройки посредством акцентированных элементов обогащают значение сказанного, изображенного, созданного личностным смыслом.

Можно предположить, что элементарная временная ритмичность ребенка

обуловлена и обеспечивается врожденной функциональной системой. Пространственная же составляющая ритма появляется и нарастает по мере социализации мотива деятельности ребенка, ее можно считать продуктом "очеловечивания", социализации ребенка.

При этом, как нам кажется, вполне допустимо и целесообразно говорить об эталонах пространственно-временной организации деятельности, точно так же как мы говорим об эталонах формы, цвета, величины. Такими эталонами пространственно-временной организации любого вида человеческой активности выступают базовые ритмические структуры: повтор, чередование и симметрия.

Формирование пространственно-временной организации деятельности ребенка базируется и теснейшим образом связано с движением, функциональной организацией двигательной активности. При этом любой вид человеческой деятельности, а также ее результат имеют пространственно-временные параметры, и требуют умения правильно отражать изменения, происходящие в пространстве и времени. Условием успешности протекания деятельности и адекватности ее результата будет являться соблюдение необходимых, заданных сначала "извне", а затем "изнутри" пространственно-временных параметров. Способность дифференцировать пространственно-временные параметры среды связана также с уровнем развития восприятия. Формирующееся чувство ритма способствует, на наш взгляд, интериоризации пространственно-временных параметров окружающего, построению наиболее экономных и эффективных двигательных программ, позволяющих более успешно "вписываться" в эти параметры и выдерживать их или изменять в процессе того или иного вида деятельности. Своевременное и онтогенетически последовательное развитие ритмической способности имеет еще большую значимость в связи с тем, что различение пространственно-временных отношений между объектами предшествует образованию знаний о функциональных, структурных и причинно-следственных отношениях между вещами, составляющих сущность логического мышления.

В исследованиях последних лет делается также вывод о том, что пространственно-временная организация деятельности ребенка, развитие пространственной ориентировки и пространственно-временных представлений в онтогенезе лежат в основе не только познавательной, но и эмоциональной жизни ребенка. Формирование многоуровневой системы аффективной (эмоциональной) регуляции на самых ранних этапах онтогенеза, лежащей в основе всей психики ребенка, теснейшим образом связано с развитием пространственно-временной организации деятельности на базе двигательной активности ребенка. Первый уровень аффективной организации, ответственный за наиболее примитивные, пассивные формы психической адаптации, проявляется в том, что заданные средой пространственно-временные параметры вызывают положительную или отрицательную эмоциональную реакцию в зависимости от того, воспринимаются они как комфортные, гармоничные, безопасные, красивые, или, наоборот, вызывают неприятие, угрожающее безопасности и комфорту индивида характером своих пространственно-временных построений.

С постепенным развитием последующих уровней эмоциональной регуляции наблюдается переход от стереотипных эмоциональных реакций, обусловленных стереотипными повторяющимися пространственно-временными построениями и появлением положительной эмоциональной реакции, вызванной их ритмизацией, повтором, к углублению и активизации взаимодействия с окружающим миром, когда аффективная регуляция приобретает все большую произвольность, и, тем самым, обеспечивает возможность более сложных самопроизвольных, социально значимых пространственно-временных построений, вызывающих не только аффективное удовольствие, но и рациональное удовлетворение, а затем и духовное умиротворение от их реализации.

*Таблица 1*

Формирование чувства ритма в онтогенезе

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Структуры ритма Вид деятельности | Повтор | Чередование 1:1, ритм «качания» | Более сложные варианты чередования, симметрия |
| 1. Движение | Повторное ритмичное похлопывание рукой по предмету, похлопывание ножкой, покачиванпе головой, раскачивание сидя, постукивание предметом о предмет, повторные ритмичные прыжки | Перекрестная схема ползания, ходьбы | Произвольное движение |
| 2. Игра | Повторные манипуляции с предметами, «ладушки», др. игровые действия | Чередующиеся игровые действия (с предметами, с куклой, другими игрушками) | Сюжетная игра |
| 3. Речь | Повторные слоги («самоподражание», а затем подражание взрослому) | Первые слова, построенные по хореическому типу (с первым ударным слогом) | Фразовая речь |
| 4. Изобразительная деятельность | Повторное черкание как двигательная игра с карандашом | Чередующаяся форма каракулей, появление первичной предметности | Сюжетное рисование |
| 5. Конструктивная деятельность | Повторные действия с  конструктивным  материалом  (накладывание кубика на кубик, надевание кольца на стержень и т.п.) | Первичная предметность в постройке (чередование конструктивных элементов по форме, величине и т.п.) | Сюжетное конструирование |

Выводы по главе I

По результатам изучения психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать следующие выводы.

Важными предпосылками овладения грамотой являются умения выделять и различать пространственные признаки, правильно их называть и включать адекватные словесные обозначения в экспрессивную речь, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных операций, связанных с активными действиями.

Теоретические и экспериментальные данные в области онтогенеза речевого развития свидетельствуют о том, что для нормального восприятия и произношения лексических единиц требуется определенный уровень сформированности ряда неречевых процессов, а именно: оптико- пространственной ориентации, восприятия и воспроизведения ритмических действий, возможностей построения двигательных серий. Нарушение указанных процессов патологическим образом проецируется на функционирование механизмов вероятного прогнозирования, упреждающего синтеза, посегментарного анализа языковых единиц, что сказывается на восприятии и произнесении слов различных структур.

Оптико-пространственные представления - представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движения), они являют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека, к которым относятся непосредственный пространственный гнозис и праксис, рисунок трансформации и перемещения мысленного образа.Они включают диапазон представлений от наглядных до так называемых квазипространственных (конструкции, отражающие пространственные отношения).

Развитие пространственной ориентировки и представлений о пространстве происходит в тесной связи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического опыта детей, с изменением структуры предметно-игрового действия, связанного с дальнейшим совершенствованием двигательных умений.

Формирующиеся пространственные представления находят свое отражение и дальнейшее развитие в предметно-игровой, изобразительной, конструктивной и бытовой деятельности детей.

Анализ психологического содержания ритмической способности, ее генезиса и условий, обеспечивающих развитие чувства ритма в дошкольном детстве, показывает, что процесс его становления теснейшим образом связан с развитием эмоционально-волевой сферы, восприятия, моторики, зрительно-двигательной координации, речи. Развитие ритмической способности обеспечивает восприятие единого пространства-времени, формирование целостного образа мира у ребенка, гармонизацию психического развития детей, становление всех компонентов сознания.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

**2.1 Цели и задачи исследования**

Цель исследования: исследование развития оптико-пространственных функций и чувства ритма у старших дошкольников 5-6 лет с ОНР 3 уровня.

В соответствии с целью решались следующие задачи:

1) Анализ литературы по проблеме исследования;

2) Подбор методик, направленных на исследование уровня сформированности оптико-пространственных функций и чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

3)Экспериментальное изучение особенностей оптико-пространственных функций и чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста.

4) Качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных.

**2.2 Организация исследования**

Экспериментальное исследование проводилось в апреле 2015 г. на базе детского сада комбинированного вида № 313 г. Казани.

В исследовании приняли участие 5 дошкольников с ОНР (Ш-го уровня развития речи) неосложненного генеза и такое же количество их сверстников с нормальным речевым статусом.

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа:

На первом этапе проводился отбор детей в контрольную группу. Изучались анамнезы, истории развития детей, психолого-педагогические характеристики. Проводились консультации с педагогами и психологом ДОУ с целью уточнения клинических, психолого-педагогических особенностей детей.

На втором этапе осуществлялось экспериментальное исследование по разработанной методике. Обследование каждого ребёнка проводилось индивидуально. Результаты обследования подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

На третьем этапе констатирующего исследования осуществлялся качественный и количественный анализ экспериментальных данных, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы.

**2.3 Содержание методики исследования**

**Методика 1. Исследование ритма (Т.И. Дубровина).**

Цель: исследовать ритмические способности у детей.

**Инструкция:** «Послушай, как я постучу, и после того как я закончу, постучи точно так же».

После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами.

**Примечание:** если задание выполнено, верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают.

1. Простыеритмы – II I, I II, II I I, I I II, I III
2. Сложныеритмы – III I I, I II II, I III I, II III I.

**Критерии оценок***:*

3 баллов – выполнены оба задания;

2 балла – выполнены только простые ритмы;

1 балл - не выполнено ни одного задания

**Методика 2.Исследование пространственных представлений на листе бумаги (С.О.Филлипова).**

**Цель:**Исследовать состояние пространственных представлений на листе бумаги**.**

**Содержание.** В левой половине листа бумаги нарисованы десять точек по контуру правильного пятиугольника со стороной 4 см. Испытуемому предлагается рядом (в правой стороне листа) нарисовать десять точек, повторяя их расположение на образце.

**Критерии оценок:**

3 балла (высокий уровень) – точное повторение расположения точек, повторение и сохранение масштаба рисунка;

2 балла (средний уровень) - небольшое нарушение расстояний между точками при сохранении формы пятиугольника или точное копирование формы рисунка при нарушении масштаба;

1 балл (низкий уровень) – форма пятиугольника не сохранена (точки расположены по кругу или квадрату).

**Методика 3. Исследование пространственной ориентировки в схеме тела (Т. А. Фотекова).**

**Цель:**Исследовать состояние пространственной ориентировки в схеме тела.

**Инструкция:** «Подними левую руку – покажи правый глаз, левую ногу. Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой за левое ухо и т.д.; покажи левой рукой правый глаз».

**Критерии оценок:**

3 балла– выполнены оба задания;

2 балла – выполнена только первая инструкция;

1 балл – не выполнено ни одно задание.

ГЛАВА III. ОСОБЕННОСТИ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

*Таблица 2*

**Результаты исследования ритмической способности(Т.И. Дубровина).**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя, фамилия ребенка | Первая серия | Вторая серия | Баллы |
| 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 |
| 1. Кирилл Маг. | + + - - + | + + - - | 2 |
| 2. Влад Р. | + + - + + | - - + - | 2 |
| 3. Коля В. | - - - - - | - - - - | 1 |
| 4. Саша Р. | - + + + + | + - - - | 2 |
| 5. Денис Т. | + + + + - | + + - - | 2 |
| 6. Алия К. (норма)  7. Кирилл Мед.(норма)  8. Мира Л.(норма)  9. Амир Г.(норма) | + + + + +  - + + + -  - - - + +  + + - + + | + + - +  + - - -  - - + -  - + - + | 3  2  2  2 |
| 10. Ратмир Е.(норма) | + + + + + | + + + - | 3 |

Как видно из таблицы 2, даже простые ритмы вызывали почти у всех детейзатруднения, несмотря на то, что ребята были внимательны, не отвлекались на посторонние предметы. Кирилл Маг., Влад М., Саша Р., Денис Т., Кирилл Мед., Амир Г. воспроизвели практически все простые ритмы, за исключением одного-двух. Только Ратмир Е. и Алия К., правильно воспроизвели все простые ритмы. Со второй серией заданий (воспроизведение сложных ритмов) полностью не справился ни один ребенок. Наблюдалось нарушение последовательности ритмических элементов, опускались составные части ритмического рисунка даже у детей с нормальным речевым развитием.

*Таблица 3*

**Результаты исследования пространственных представлений на листе бумаги (С.О.Филлипова).**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя, фамилия ребенка | Качественный анализ выполненного изображения | Баллы |
| 1. Кирилл Маг. | форма сохранена, нарушено расстояние между точками | 2 |
| 2. Влад Р. | нарушил размер рисунка и форму пятиугольника | 1 |
| 3. Коля В. | форма пятиугольника не сохранена, точки расположены по кругу, нарушено количество точек и расстояние между ними. | 1 |
| 4. Саша Р. | форма сохранена, нарушено расстояние между точками | 2 |
| 5. Денис Т. | форма сохранена, нарушено расстояние между точками | 2 |
| 6. Алия К. (норма)  7. Кирилл Мед.(норма)  8. Мира Л.(норма)  9. Амир Г.(норма) | форма сохранена, нарушено расстояние между точками.  форма пятиугольника не сохранена, количество точек и расстояние между ними нарушено, рисунок в форме прямоугольника.  нарушила расстояние между точками и форму пятиугольника  форма сохранена, нарушено расстояние между точками. | 2  1  1  2 |
| 10. Ратмир Е.(норма) | форма сохранена, нарушено расстояние между точками. | 2 |

Только шесть человек из группы испытуемых смогли передать форму пятиугольника (Кирилл Маг., Саша Р., Денис Т., Алия К., Амир Г., Ратмир Е.), у остальных это был либо круг (Коля В.), либо прямоугольник (Кирилл Мед.). Практически каждый ребёнок нарушал передачу количества точек и расстояния между ними. Уменьшение масштаба (раза в 3) наблюдалось у Коли В. Ни один дошкольник не смог точно предать расположение точек по образцу. Сильные затруднения мы выявили не только у дошкольников с ОНР, но и у детей без речевой патологии (Кирилл Мед., Мира Л.). Только два ребёнка с ОНР из пяти нарушили форму пятиугольника.

*Таблица 4*

**Результаты исследования пространственной ориентировки в схеме тела(Т.А. Фотекова).**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя, фамилия ребенка | Односложная инструкция | Двусложная инструкция | Баллы |
| 1. Кирилл Маг. | + | - | 2 |
| 2. Влад Р. | + | - | 2 |
| 3. Коля В. | - | - | 1 |
| 4. Саша Р. | + | + | 3 |
| 5. Денис Т. | + | + | 3 |
| 6. Алия К. (норма)  7. Кирилл Мед.(норма)  8. Мира Л.(норма)  9. Амир Г.(норма) | +  +  +  + | +  -  +  - | 3  2  3  2 |
| 10. Ратмир Е.(норма) | + | + | 3 |

Из таблицы 4 видно, что почти все дети выполнили односложную инструкцию («покажи левый глаз», «подними правую руку»),только Коля В. не смог определить, где у него право и лево. Двусложная инструкция оказалась выполнимой только для двух дошкольников с ОНР и для трёх дошкольников с нормальной речевой функцией.Только двое из пяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и трое дошкольников без речевой патологии смогли правильно выполнить двусложную инструкцию типа «возьмись левой рукой за правое ухо», «покажи правой рукой левый глаз».

Количественный анализ

 В методике «Исследование ритмической способности» 80% старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня воспроизвели только простые ритмы, остальные 20% воспроизводили неверно даже простые ритмы; 60% дошкольников с нормальным речевым развитием воспроизвели только простые ритмы, 40% - выполнили оба задания.

60% старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и ровно столько же детей с нормальным речевым развитием справились с методикой «Десять точек», но с небольшими нарушениями, 40% - не справились с методикой.

40% ребят с общим недоразвитием речи III уровня справились с односложной инструкцией, связанной с пространственной ориентировкой в собственном теле, ещё 40% полностью справились с инструкцией, остальные 20% не выполнили ни одного задания. 40% детей без речевой патологии выполнили только первое задание, остальные 60% выполнили оба задания.

Качественный анализ

Качественный анализ показал, что наибольшие трудности у дошкольников с ОНР вызвали методики «Исследование ритмической способности» и «Исследование пространственных представлений на листе бумаги». Это говорит о том, что у данного контингента детей недостаточно сформирована пространственная ориентация на листе бумаги, а также недостаточно развиточувство ритма.

Исследование чувства ритма у детей с ОНР выявило следующие особенности: наблюдалось нарушение последовательности ритмических элементов, опускались составные части ритмического рисунка. Несмотря на то, что испытуемые были внимательны, ни один из дошкольников с ОНР не смог воспроизвести все сложные ритмы. Более того, воспроизведение простых ритмов детям давалось с большим трудом («перестукивание», «недостукивание», «искажение» ритмического рисунка).

Методика «10 точек» выявила особенности оптико-простанственной ориентации на листе бумаги детей с ОНР III уровня: трудность воспроизведения формы рисунка (искажение до формы круга или прямоугольника). Практически каждый ребёнок с ОНР нарушал передачу количества точек и расстояния между ними. В тяжёлых случаях наблюдалось сильное уменьшение масштаба. Ни один дошкольник с ОНР III уровня не смог точно расположение точек по образцу.

Также стоит отметить, чтопри проведении методикина ориентировку в схеме собственного тела движения руками и ногами некоторые дети с ОНР выполняли точно, но в замедленном темпе. Эти дети демонстрировали однонаправленность движений: только левой ногой или левой рукой показывали предметы, находящиеся слева. В схеме собственного тела ориентировались верно, но неуверенно. Дошкольникам с ОНР III уровня требовалось неоднократное уточнение инструкций. Причем они выполняли их значительно медленнее и в разном ритме, часто повторяли предыдущие движения или отвлекались на предметы окружающей обстановки.  
Движения рук и ног носили неуверенный, поисковый характер. Эти дети своеобразно воспринимали схему собственного тела**.**Они правильно, но неуверенно определяли левую и правую руки и ошибались, когда требовалось показать правую и левую ноги: считали левую ногу правой и, наоборот, правую ногу — левой. Отмечались трудности переключения с одной позы на другую, например, при последовательном поднятии правой руки и касании левой рукой правого уха. Правильный показ движений чередовался с ошибками. Из-за низкого уровня самоконтроля дети не находили и не исправляли допущенные ошибки.

Таким образом, результаты обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня обнаружили у них характерные особенности недостаточнойсформированности пространственной ориентации (в собственном теле и на листе бумаги), чувства ритма. Учёт данных особенностей при развитии этих составляющих готовности к обучению грамоте будет благоприятно способствовать овладению процессами чтения и письма.

**Заключение**

Согласно проведенному исследованию, нами были выявленыособенности оптико – пространственной ориентации и чувства ритма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IIIуровня.

Недостаточно развитое чувство ритма у детей с ОНР III уровня проявляется в нарушении последовательности ритмических элементов и опускании составных частей ритмического рисунка. Воспроизведение простых ритмов для таких детей затруднительно, а сложные ритмы дети с ОНР, как правило, не могут повторить правильно.

Развитие оптико-пространственных представлений данной категории детей не только отстает от нормы, но и имеет свои особенности. Дошкольник с ОНР III уровня испытывает трудность при воспроизведении формы рисунка, нарушает количество точек и расстояние между ними.

В схеме собственного тела ребёнок с ОНР III уровня ориентируется слабо. Нами были выявлены следующие особенности: замедленный темп выполнения заданий, однонаправленность движений, непонимание инструкций с первого раза, движения рук и ног носят поисковый характер, трудности переключения с одной позы на другую.

Выявленные нами особенности чрезвычайно важны для коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с ОНР III уровня. По нашему мнению, коррекция должна охватывать оптико-пространственную ориентацию и чувство ритма, поскольку данные функции играют важную роль в овладении ребёнком грамотой, в особенности если это ребёнок с ОНР. А без знания этих особенностей коррекционный процесс будет недостаточно эффективен. Поэтому развитие каждой из этих функций должно стать отдельной задачей проводимой с дошкольниками с ОНР работы.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М.: Просвещение, 1964.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 319 с
3. Венгер Л. А. Генезис сенсорных способностей. М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 272 .
5. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников. М.: УчПедГиз, 1958. – 341 с.
6. Дубровина Т.И., Бондаренко А.П. Раннее выявление предпосылок к нарушению чтения у младших школьников // Ж. Школьный логопед, №1(10), 2006.
7. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. "Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников": М., 1990 г.
8. Журнал "Дефектология №6": М., 1985 г., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. "Изучение детей с ОНР в специальном детском саду".
9. Журнал "Дефектология №6": М., 1997г., Шашкина Г. Р. "Логопедическая ритмика в системе коррекционо-педагогических воздействий на детей с ОНР в подготовительной к школе группе".
10. Красовская О.А. О нарушениях зрительно-перцептивных функций при очаговых поражениях в детском возрасте// Проблемы медицинской психологии / Под ред. А.Н. Леонтьева, Е.Д. Хомской, Е.Ю. Артемьевой. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. С. 77 – 87.
11. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. – 1997. - № 3. - С. 25-37.
12. Меликян З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития. //Школа здоровья. - 2002. № 1. - С. 28-36.
13. Правдина О.В. Логопедия. - М., Просвещение , 1973. - 272 с.
14. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб.пособие. — Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. — 256
15. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997
16. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие.- М.: Айрис-пресс, 2007.
17. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2007.
18. Тарасова К.В.Онтогенез музыкальных способностей. - М., 1988. - С. 62-75, 173с.
19. Щербакова Н. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи. //Журнал Музыкальный руководитель. – 2005. – №2. – с.35 – 37.

1. 1. Венгер Л. А. Генезис сенсорных способностей. М.: Педагогика, 1976. – 256 с.

   [↑](#footnote-ref-1)
2. 1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 272 .
   2. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников. М.: УчПедГиз, 1958. – 341 с.

   [↑](#footnote-ref-2)
3. [↑](#footnote-ref-3)
4. 1. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2007.

   [↑](#footnote-ref-4)
5. 1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М.: Просвещение, 1964.

   [↑](#footnote-ref-5)
6. 1. Меликян З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития. //Школа здоровья. - 2002. № 1. - С. 28-36.

   [↑](#footnote-ref-6)
7. 1. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. – 1997. - № 3. - С. 25-37.

   [↑](#footnote-ref-7)
8. 1. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб.пособие. — Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. — 256

   [↑](#footnote-ref-8)
9. 1. Красовская О.А. О нарушениях зрительно-перцептивных функций при очаговых поражениях в детском возрасте// Проблемы медицинской психологии / Под ред. А.Н. Леонтьева, Е.Д. Хомской, Е.Ю. Артемьевой. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. С. 77 – 87.

   [↑](#footnote-ref-9)