

Дата выхода: 30 ноября 2020

**Электронный  
научно-образовательный журнал  
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

**№ 5(70) 2020**

**Учредитель:**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,  
зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
в сфере массовых коммуникаций, связи  
и охраны культурного наследия**

**ISSN: 2588-0365**

***Редакционная коллегия:***

*Коротков А.М. – главный редактор*

*Штыров А.В. – заместитель главного редактора*

*Каравая А.С. – редактор*

*Стиридонова О.И. – дизайнер*

**grani@vspu.ru**

**8 (8442) 60-28-88**

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Международная научно-практическая онлайн-конференция «Условия и механизмы развития непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью»**

АНДРЕЕВА О.С., БУЛАТОВА О.В. Инновационный формат дипломного проекта для студентов с ОВЗ как средство активизации академической мобильности .....	4
АРТЮХИНА А.И., ВЕЛИКАНОВА О.Ф., ВЕЛИКАНОВ В.В. Подготовка преподавателей университета к организации инклюзивной среды занятия .....	8
ВАЛЬКОВИЧ О.Ф. Организация коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации учащихся с общим недоразвитием речи .....	12
ЖАДАНЕ А. Реализация технологий непрерывного образования воспитанников с ОВЗ в доме-интернате в процессе социально-педагогического и социально-культурного сопровождения .....	16
ЗАЙЦЕВ И.С. Социальное развитие детей с нарушениями речи в аспекте непрерывного образования .....	21
КИРИНА Т.А., САМСОНОВА Е.В. Роль тьютора в формировании учебной мотивации младших подростков с расстройствами аутистического спектра как одного из условий преемственности образования .....	28
ЛАДЕЙКО В.Д. Особенности пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с разными вариантами общего недоразвития речи .....	34
ЛЕМЕХЕ А. Качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями как проблема организации их непрерывного образования .....	43
МАКАРЦЕВА М.Д. Профориментационная работа с лицами с нарушенным слухом: цели, задачи, направления и её развитие в России и за рубежом .....	48
ОВЧИННИКОВА А.А., ПОПОК П.В. Организационные и содержательные аспекты развития ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе плоскостного конструирования .....	53
СУДАКОВА Н.А., БЫКАДОРОВА Н.А., ЧЕРНИКОВА Н.А., ШУБИНА А.С. Мониторинг запросов родителей детей с ОВЗ и инвалидностью о содержании психолого-педагогического сопровождения .....	60
ЦОЙ А.И., БОНДАРЕНКО Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья .....	72

**Географические науки**

- ВАСИЛЬЧЕНКО А.А., ВЫПРИЦКИЙ А.А. Методика идентификации антропогенных изменений аридных ландшафтов ..... 75
- ВАСИЛЬЧЕНКО А.А. Анализ динамики основных посевных площадей орошаемого земледелия на территории Волго-Ахтубинской поймы ..... 82

---

**Методика преподавания учебных дисциплин**

- ПУТИЛО А.О. Проблемы преподавания зарубежной литературы XX в. в старшей школе ..... 89

---

**Педагогические науки**

- КОРОБЕНКО МЮ., ЖИДОВ А.В. Школьный театр как форма социокультурной практики школьников ..... 93

---

**Филологические науки**

- АЛЯЕВА Л.С. Анализ советской и современной школ перевода ..... 97

УДК 376

*В.Д. ЛАДЕЙКО*  
(Минск)

**ОСОБЕННОСТИ И ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ  
ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ**

*Рассматривается методика исследования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены общие и специфические характеристики пространственно-временных представлений у детей с разными вариантами общего недоразвития речи.*

*Ключевые слова: методика, пространственно-временные представления, диагностика, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.*

*VIKTORIYA LADEYKO*  
(Minsk)

**PECULIARITIES OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN  
OF SENIOR PRE SCHOOL AGE WITH DIFFERENT VARIANTS OF GENERAL  
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*The article deals with the methodology of the study of the spatial and temporal representations of the children of senior preschool age with general speech underdevelopment. There are presented the general and specific characteristics of the spatial and temporal representations of the children with the different variants of the general speech underdevelopment.*

*Keywords: methodology, spatial and temporal representations, diagnostics, children of preschool age, general speech underdevelopment.*

Речь является высшей психической функцией и неразрывно связана с другими психическими процессами, такими как мышление, внимание, память и др. Полноценное развитие речи детей является одним из основополагающих условий для их социализации и адаптации в обществе. В речевом развитии ребенка важное место занимает формирование грамматического строя речи. Для правильного построения высказывания ребенку необходимо оперировать различными грамматическими категориями, такими как число, падеж, время, лицо и др. Одними из наиболее сложных грамматических категорий являются предложно-падежные конструкции.

В работах, основанных на *психологическом подходе*, центральное место занимает положение о связи речи с другими сторонами психического развития. Условием понимания и использования развернутой речи, в том числе предложно-падежных конструкций, является сформированность пространственных-временных представлений, которые рассматриваются как психическое явление и базовое составляющее психической деятельности (Л.С. Выготский, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, И.А. Филатова и др.) [1, 7, 9].

Проблема формирования грамматически правильной речи является особенно актуальной у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). С целью изучения влияния особенностей пространственно-временных представлений на понимание и употребление предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста при разных клинических вариантах ОНР разработана диагностическая методика, включающая серию заданий, направленных на исследование пространственно-временных представлений. При разработке серии заданий использовались материалы О.Б. Иншаковой, И.С. Садовниковой, Н.Я. Семаго и др. [2, 6, 7]; учитывался онтогенез пространственно-временных представлений:

от их изучения в двумерном пространстве к изучению представлений о «схеме» тела, от представлений о месяцах года к представлениям о порах года.

Серия заданий, направленная на исследование пространственно-временных представлений, включает:

### **1. Исследование пространственных представлений**

#### *Исследование пространственной ориентировки на листе бумаги*

Цель: изучить умения ориентироваться на листе бумаги.

Речевой материал: имена существительные (*прямоугольник, треугольник, квадрат, ромб, круг, овал, середина, угол*); имена прилагательные (*верхний, левый*); предлоги (производные составные – *справа от*; производные простые – *около*; непроизводные простые – *над, под, в*).

Оборудование: лист бумаги, 6 геометрических фигур (прямоугольник, треугольник, квадрат, ромб, круг, овал).

Инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и геометрические фигуры. Назови их. Выполни задание. Положи прямоугольник в верхний левый угол. Положи треугольник в середине листа и т. д.»

#### *Исследование представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой*

##### Вариант 1

Цель: изучить умения ориентироваться во взаимоотношении внешних объектов между собой на уровне экспрессивной речи.

Речевой материал: предлоги (производные составные – *справа от, слева от*; непроизводные простые – *между, за, под, над*).

Оборудование: карандаш, коробка.

Инструкция: «Перед тобой лежит карандаш и коробка. Ответь на мои вопросы. Если я положу карандаш сюда (справа от коробки), как сказать, где лежит карандаш по отношению к коробке? и т. д.»

##### Вариант 2

Цель: изучить умения ориентироваться во взаимоотношении внешних объектов между собой на уровне импрессивной речи.

Речевой материал: предлоги (производные составные – *справа от, слева от, рядом с*; производные простые – *посреди, возле, позади, около*; непроизводные простые – *между, перед, над, под, за, на*).

Оборудование: тарелка, ложка, вилка.

Двухступенчатая инструкция: «Назови предметы, которые лежат перед тобой. Выполни задания. Положи ложку *справа от* тарелки, а вилку *слева от* тарелки».

Одноступенчатая инструкция: «Положи ложку *рядом с* вилкой и т. д.»

#### *Исследование представлений о расположении объектов по отношению к собственному телу*

Цель: изучить умения ориентироваться в расположении объектов относительно собственного тела.

Речевой материал: имена существительные (*рука*); имена прилагательные (*левый, правый*); предлоги (производные составные – *справа от, слева от*; производные простые – *впереди, позади*).

Инструкция: «Подними правую руку. Назови предметы, которые находятся *справа от* тебя и т. д.»

#### *Исследование пространственных представлений о собственном теле*

##### Задание 1

Цель: изучить умения ориентироваться в расположении собственных рук относительно других частей тела.

Речевой материал: имена существительные (*рука, локоть, ладонь, плечо, запястье*); имена прилагательные (*выше*); наречия (*вниз, вверх*).

Инструкция: «Опусти руку вниз. Покажи, что выше: плечо или локоть и т. д. Подними руку вверх. Покажи, что выше: локоть или ладонь и т. д.»

Примечание. Подобная оценка в отношении ног не производится.

##### Задание 2

Цель: изучить умения ориентироваться в частях собственного тела по вертикальной оси.

Речевой материал: имена существительные (*шея, колени, живот, локоть*); предлоги (непроизводные простые – *над, под*).

Инструкция: «Покажи, что у тебя находится *под* шей и т. д.»

Примечание. Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами.

### Задание 3

Цель: изучить умения ориентироваться в частях лица и их взаиморасположении по вертикальной оси и в горизонтальной плоскости.

Речевой материал: имена существительные (*глаза, нос, лоб, губы, щеки, нос, брови, губы, подбородок*); предлоги (производные составные – *сбоку от*; непроизводные простые – *над (надо), под*).

Оборудование: зеркало.

Инструкция: «Закрой глаза и скажи, что у тебя находится *сбоку от* носа и т. д.»

## 2. Исследование временных представлений

### Исследование представлений о месяцах года

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности месяцев и соотносить их с определенной порой года.

Речевой материал: имена существительные (*январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь*; *зима, лето, осень, весна*); имена прилагательные (*зимний, летний, осенний, зимний, последний*); имена числительные (*второй*); предлоги (производные простые – *после*; непроизводные простые – *до*).

Инструкция: «Скажи, сколько всего месяцев в году? Назови осенние месяцы. Назови, что бывает *до* сентября. Определи, к какой поре года относятся эти месяцы: март, апрель, май и т. д.»

### Исследование представлений о днях недели

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности дней недели.

Речевой материал: имена существительные (*понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье*); предлоги (производные простые – *после*; непроизводные простые – *между, до*).

Инструкция: «Назови дни недели по порядку. Скажи, какой день недели *между* средой и пятницей? и т. д.»

### Исследование представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»

Цель: изучить умения ориентироваться в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра».

Речевой материал: наречия (*завтра, вчера, сегодня*).

Инструкция: «Ответь на вопрос, используя слова «сегодня», «вчера», «завтра». Как называется день, который уже прошел? и т. д. Определи, все ли правильно в этих предложениях? Исправь ошибку. Завтра дети написали диктант и т. д. Закончи предложение нужным словом – «вчера», «сегодня», «завтра». Мы гуляем на улице... и т. д.»

### Исследование представлений о временах суток

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности времени суток и узнавать их на картинках.

Речевой материал: имена существительные (*утро, день, вечер, ночь*); наречие (*раньше, потом*).

Оборудование: сюжетные картинки «Времена суток».

Инструкция: «Посмотри на картинки и выполни задания. Выбери картинку, на которой изображен день и т. д. Назови пропущенное слово, используя слова утро, день, вечер, ночь. Мы завтракаем ... и т. д.»

### Исследование представлений о порах года

Цель: изучить умения ориентироваться в последовательности пор года и узнавать поры года на картинках.

Речевой материал: имена существительные (*зима, весна, лето, осень*); предлоги (производные простые – *после*; непроизводные простые – *между, перед, за, до*).

Оборудование: сюжетные картинки «Поры года».

Инструкция: «Назови все поры года. Выбери картинку, где изображена весна. Скажи, какая пора года *между* летом и зимой? и т. д.».

На основании учебных программ дошкольного образования [3, 4, 8, 107] выделены критерии и показатели для оценки состояния пространственно-временных представлений у детей с ОНР. В качестве *критериев* выступают:

– *состояние пространственно-временных представлений:*

- ориентировка в двумерном пространстве (на листе бумаги);
- ориентировка в трехмерном пространстве: ориентировка во взаимоотношении внешних объектов между собой (на уровне экспрессивной и импрессивной речи); ориентировка в расположении объектов относительно собственного тела; ориентировка в расположении собственных рук относительно других частей тела, ориентировка в частях собственного тела по вертикальной оси, ориентировка в частях лица и их взаиморасположении по вертикальной оси и в горизонтальной плоскости.

- ориентировка в последовательности месяцев и их соотнесение с определенной порой года;

- ориентировка в последовательности дней недели;

- ориентировка в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»;

- ориентировка в последовательности времен суток и узнавание их на картинках;

- ориентировка в последовательности пор года и узнавание их на картинках.

*Показателями* их сформированности являются *правильность* и *самостоятельность* ориентировки в пространственно-временных представлениях. Используются следующие виды помощи (С.Я. Рубинштейн) [5]:

- стимулирующая («Молодец!», «Верно!», «У тебя хорошо получается!»);

- организующая («Посмотри внимательно!», «Послушай еще раз!»);

- вербальная (повторение инструкции, уточняющие вопросы (используются в случае, когда ребенок несколько раз меняет вариант ответа, например, «какой будет твой ответ: учитель стоит у доски или у доски?»), наводящие вопросы, например, «еж был под листьями, значит, он выглядывает откуда?»);

- наглядная (дополнительная наглядность (в заданиях, выполняемых на слух), демонстрация действия).

На основе выделенных показателей определены уровни сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий, критически низкий.

**Высокий уровень** – ориентировка в двумерном и трехмерном пространстве, в последовательности пор года («Скажи, что следует за осенью?» Ответ Руслана Р., 6 лет: «За осенью зима»), времени суток, дней недели, единичные ошибки при ориентировке в месяцах года. Единичные случаи использования стимулирующей и организующей помощи экспериментатора.

**Средний уровень** – единичные ошибки при ориентировке на листе бумаги и в расположении предметов относительно друг друга («Как сказать, где находится карандаш?» (между коробкой и ребенком)). Ответ Вероники К., 6 лет с несложным вариантом ОНР: «За коробкой»), ошибки при ориентировке в последовательности месяцев года, единичные ошибки при ориентировке в днях недели. Чаще требуется вербальная помощь в виде повторения инструкции, уточняющих и наводящих вопросов.

**Низкий уровень** – ошибки при ориентировке на листе бумаги («Положи прямоугольник в верхний левый угол листа». Тимофей К., 6 лет с моторной алалией положил фигуру в правый верхний угол), в расположении предметов относительно друг друга, единичные ошибки при ориентировке в схеме собственного тела, трудности ориентировки в последовательности месяцев года, дней недели, трудности понимания понятий «вчера», «сегодня», «завтра», единичные ошибки при ориентировке

во времени суток и порых года. В большинстве случаев используется наглядная помощь со стороны экспериментатора.

**Критически низкий уровень** – ошибки при ориентировке в двухмерном и трехмерном пространстве, нарушение ориентировки в месяцах года и днях недели, не понимание понятий «вчера», «сегодня» «завтра» («Мы приехали из деревни в город день назад. Это было...?» Ответ Марка М., 5 лет с моторной алалией: «Завтра»), трудности ориентировки в последовательности времени суток, пор года («скажи, какая пора года бывает до зимы?» Ответ Германа А., 6 лет с моторной алалией: «Весна»); отсутствие ответа. В большинстве случаев помощь не принимают.

В исследовании приняло участие 132 ребенка, из них 50 детей без речевых нарушений и 82 – с ОНР (3 уровень речевого развития) в возрасте 5–6 лет, среди которых 30 детей с неосложненным вариантом ОНР, 30 детей с дизартрией, осложненной ОНР, 22 – с моторной алалией.

В результате анализа изучения пространственно-временных представлений выявлено, что большинство нормально говорящих детей (90%) имеют высокий уровень, 10% – средний уровень. У детей с ОНР результаты значительно ниже: 20% имеют высокий уровень сформированности пространственно-временных представлений, 46% – средний уровень, 34% – низкий уровень. Ни один ребенок не оказался на критически низком уровне сформированности пространственно-временных представлений по результатам выполнения всей серии. Критически низкий уровень обнаружен только при выполнении отдельных видов заданий, например, направленных на исследование представлений о месяцах года и днях недели. Данные получены с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона и являются статистически достоверными ( $\chi^2_{\text{эмп}}=63,06$ ;  $\chi^2_{\text{кр}}=9,21$ ). Распределение детей по уровням сформированности пространственно-временных представлений представлено на рис. 1.

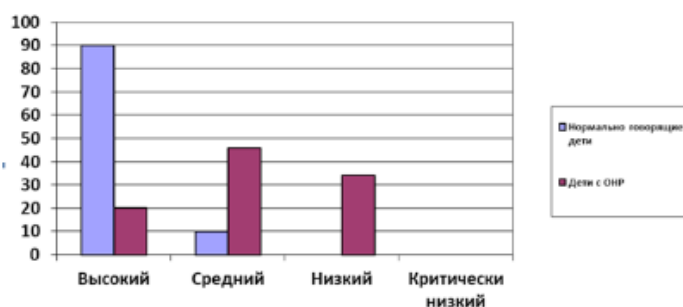


Рис. 1. Распределение детей по уровням сформированности пространственно-временных представлений (%)

При сравнении уровней сформированности пространственно-временных представлений у детей с разными клиническими вариантами ОНР выявлено, что 37% детей с неосложненным вариантом ОНР имеют высокий уровень сформированности пространственно-временных представлений, 57% – средний, 6% – низкий. 17% детей с осложненным вариантом ОНР, находятся на высоком уровне, 43% – на среднем, 40% – на низком. Наиболее низкие результаты выявлены у детей с алалией: 36% имеют средний уровень, 64% – низкий. Данные являются статистически достоверными ( $f_{\text{эмп}}=30,15$ ;  $f_{\text{кр}}=4,79$ ) и представлены на рис. 2 (см. на с. 39).





Рис. 2. Распределение детей с ОНР по уровням сформированности пространственно-временных представлений (%)

Качественный анализ результатов показывает, что нормально говорящие дети не имеют значительных трудностей при ориентировке в пространстве и времени. Затруднения вызывают лишь задания, связанные с ориентировкой в последовательности месяцев года и дней недели. Это связано с тем, что данные умения окончательно формируются к началу младшего школьного возраста.

У испытуемых с ОНР в отличие от нормально говорящих сверстников выражена недостаточная сформированность пространственно-временных представлений. Анализ результатов позволяет определить, что значительные трудности у детей с ОНР вызывает ориентировка на листе бумаги. Наибольшее количество ошибок испытуемые допускают при ориентировке с помощью составного производного предлога *справа от*. У детей с неосложненным и осложненным вариантами ОНР выражены трудности ориентировки с помощью производного простого предлога *около*. Дети с алалией чаще всего допускают ошибки, когда необходимо расположить геометрические фигуры на листе бумаги в левом верхнем углу. Как правило, испытуемые ориентируются либо только на слово «верхний», либо на слово «левый». У детей с осложненным вариантом ОНР большое количество ошибок прослеживается при ориентировке на листе бумаги с помощью простых производных предлогов *над*, *под*, что позволяет констатировать, что испытуемые с данным вариантом ОНР испытывают наибольшие трудности в пространственной ориентировке на листе бумаги.

Исследование умений ориентироваться в расположении предметов относительно друг друга показывает, что у детей с ОНР большие трудности вызывает вариант, который предполагает выполнение задания на уровне экспрессивной речи. Менее выраженные затруднения испытывают дети с неосложненным вариантом ОНР. Больше количество ошибок эти дети допускают при использовании составных производных предлогов *справа от*, *слева от*, и производного простого предлога *между*. Вместо данных предлогов испытуемые с неосложненным вариантом ОНР чаще используют синонимичные предлоги или наречия. Дети с алалией и дизартрией, осложненной ОНР допускают большое количество ошибок и при использовании предлогов *за*, *под*, *над*. При этом они реже используют синонимы, а заменяют данные предлоги другими («Где лежит карандаш?») (*Слева от коробки*). Ответ Андрея Д., 6 лет с моторной алалией: «Над коробки».

При выполнении варианта, предполагающего ориентировку на уровне импрессивной речи в расположении предметов относительно друг друга дети с ОНР допускают ошибки при понимании простых производных предлогов *между*, *перед*, *за*. Предлоги *перед* и *за* дети с ОНР смешивают в импрессивной речи, а непонимание предлога *между* проявляется в том, что испытуемые располагают нужный предмет в разных местах и часто меняют свое решение, пытаются угадать правильное место-

положение по реакции экспериментатора. Также для всех детей с ОНР характерной является выраженная трудность при выполнении данного варианта задания по двухступенчатой инструкции (например, «Положи ложку на тарелку, а вилку под ложку»). При этом дети с алалией и осложненным вариантом ОНР чаще всего неверно располагают оба предмета, а испытуемые с неосложненным вариантом ОНР обычно ошибаются при расположении одного из предметов.

Изучение умений ориентироваться в расположении объектов по отношению к собственному телу показывает, что данное задание дети с неосложненным вариантом ОНР выполняют достаточно успешно, отмечаются лишь единичные ошибки при назывании объектов, расположенных «слева от» ребенка. Испытуемые с алалией и осложненным вариантом ОНР ошибаются при нахождении предметов «справа от» и «слева от» себя. Также отмечаются трудности в понимании простого производного предлога *позади* у детей с дизартрией, осложненной ОНР.

При исследовании представлений о собственном теле выявлено, что дети с ОНР наиболее успешно справляются с заданием, в котором необходимо определить часть тела выше заданной. При этом отмечаются некоторые трудности выполнения данного задания с использованием слова «запястье» у детей с алалией и осложненным вариантом ОНР, что может быть связано с отсутствием данного слова в лексиконе ребенка и недостаточными представлениями о расположении этой части тела. Частые ошибки отмечаются у детей с ОНР при ориентировке в частях тела и лица с использованием простых производных предлогов *над* и *под*, что объясняется недостаточной дифференциацией данных предлогов в импрессивной речи детей с ОНР («Что у тебя находится под носом?». Ответ Вадима С., 5 лет с дизартрией, осложненной ОНР: «Лоб»). У детей с алалией отмечаются ошибки, связанные с малым объемом словарного запаса, они забывают слово «брови», вместо «подбородок» употребляют «борода».

Исследование временных представлений показывает, что дети с ОНР имеют низкий уровень сформированности представлений о месяцах года. Для всех испытуемых с ОНР трудным является определение количества месяцев в году, при этом определить количество месяцев в каждой поре года удается большому количеству детей. Также сложным для них является называние месяцев, относящихся к определенной поре года. Дети с ОНР, также как их нормально говорящие сверстники, имеют низкий уровень сформированности умений ориентироваться в последовательности месяцев года. Самым сложным является определение месяца года «до» определенного («Назови, что бывает до сентября»). Ответ Дмитрия С., 5 лет с дизартрией, осложненной ОНР: «Февраль»). Определение месяца года «после» определенного вызывает значительные трудности у детей с алалией, и менее выраженные у их сверстников с осложненным и неосложненным вариантами ОНР. Также сложным для детей с ОНР является определение поры года, к которой относятся названные экспериментатором месяцы. Испытуемые с неосложненным и осложненным вариантом ОНР более успешно соотносят летние месяцы с порой года. При исследовании представлений о днях недели выявлено, что дети с ОНР способны называть дни недели в прямом порядке, но затрудняются, если их перечисление начинается с заданного экспериментатором дня. Также значительные трудности у испытуемых вызывает называние дня «между» и «до» определенных дней. Дети с алалией и неосложненным вариантом ОНР наиболее успешно называют день недели «после» заданного экспериментатором, у испытуемых с осложненным вариантом ОНР понимание данного предлога также вызывает значительные трудности.

Изучение представлений о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» показывает, что данные понятия имеют более высокий уровень сформированности у детей с неосложненным вариантом ОНР. У этих детей, как и их сверстников с алалией и осложненным вариантом ОНР, трудности вызывает умение находить ошибки при употреблении данных понятий («Исправь ошибку: завтра дети написали диктант»). Ответ Марка М., 5 лет с моторной алалией: «Тут все правильно»). При выполнении задания у детей с осложненным вариантом ОНР наблюдается «застревание» на одном из понятий «вчера», «сегодня», «завтра», т. е. при выполнении задания ребенок в качестве ответа использует одно

и то же слово несколько раз подряд. У детей с алалией наибольшее количество ошибок наблюдается при употреблении понятия «вчера», а наименьшее при использовании понятия «завтра».

Изучение представлений о времени суток показывает, что дети с ОНР без труда узнают заданное время суток на картинке, однако затрудняются в понимании того, что было «раньше» определенного времени суток и что «потом». Также дети с ОНР затрудняются в соотношении действий с временем суток, в которые их совершает человек. Так, при определении времени суток, когда человек обедает, испытуемые с ОНР часто называют «вечер» и «утро». При определении времени суток, когда человек ложится спать, эти дети чаще всего называют «ночь» вместо «вечер».

Успешнее всего испытуемые с ОНР справляются с заданием, направленным на изучение представлений о порах года. Дети легко узнают поры года на картинках, лишь у детей с алалией отмечаются трудности узнавания «весны» на картинке. Значительные трудности у детей с ОНР проявляются при назывании поры года «между» заданными экспериментатором. У испытуемых с осложненным вариантом ОНР затруднения вызывает также определение поры года «до» заданной. Для детей с алалией характерны частые ошибки при ориентировке в последовательности пор года с использованием различных предлогов, передающих временное значение.

Таким образом, можно выделить *общие и специфические характеристики пространственно-временных представлений у детей с ОНР*. К *общим характеристикам* относятся трудности ориентировки:

- на листе бумаги с помощью производных составных предлогов (справа от);
- во взаимоотношениях внешних объектов между собой в экспрессивной речи;
- во взаимоотношениях внешних объектов между собой в импрессивной речи при понимании двух ступенчатой инструкции с простыми производными (за, на, под) и производными предлогами (позади, около), а также одноступенчатой инструкции с простыми производными предлогами (за, перед);
- в «схеме» собственного тела по вертикальной оси (под, над);
- в расположении частей лица с помощью производных составных предлогов (сбоку от);
- в последовательности месяцев года, их количестве в году и в каждой поре года, в соотносительности месяцев с порой года;
- в последовательности дней недели;
- в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» (трудности определения ошибочного использования данных понятий);
- в последовательности времени суток с помощью слов «раньше», «потом», в соотношении деятельности человека и времени суток (день, вечер);
- в последовательности пор года с помощью простых производных (между, перед, до) и производных (после) предлогов.

К *специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с алалией* относятся трудности:

- ориентировки на листе бумаги по двум признакам (в верхнем левом углу);
- узнавания «вечера» на картинке;
- узнавания «весны» на картинке.

К *специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с дизартрией, осложненной ОНР* относятся трудности ориентировки:

- на листе бумаги с помощью простых нераспространенных предлогов (над, под);
- в расположении объектов по отношению к собственному телу с помощью производных составных предлогов (справа от);
- в последовательности времени суток при раскладывании изображений.

К *специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с алалией и осложненным вариантом ОНР* относятся трудности:

- ориентировки во взаимоотношениях внешних объектов между собой в импрессивной речи при понимании двухступенчатой инструкции с производными простыми (около) и составными (рядом с) предложениями, а также одноступенчатой инструкции с простым производным предложением (между);
  - определения части лица, находящейся над щеками;
  - правильного использования понятий «вчера», «сегодня», «завтра»;
  - ориентировки в последовательности по года при раскладывании изображений.
- К специфическим характеристикам пространственно-временных представлений у детей с неосложненным и осложненным вариантом ОНР относятся трудности:
- ориентировки на листе бумаги с помощью простого производного предложения «около»;
  - определения частей лица, находящихся под губами.

Таким образом, выявленные особенности являются основанием для разработки методики формирующего эксперимента, целью подготовительного этапа которой будет выступать формирование пространственно-временных представлений как основы успешного овладения предложно-падежными конструкциями у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

#### Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
2. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. М.: Творческий центр Сфера: В. Сезачев, 2006.
3. Кислякова Ю.Н., Мороз Л.Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений. Минск: НИО, 2007.
4. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Л.В. Лопатиной. СПб.: ЦДК проф. Л.В. Баряевой, 2009.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. 3-е изд. М.: Просвещение, 1986.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997.
7. Семяго Н.Я., Семяго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005.
8. Учебная программа дошкольного образования. Минск: НИО; Аверсев, 2019.
9. Филиатова И.А. Коррекция нарушений речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственногогнозиса: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. М.: Просвещение, 2008.