

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://studservis.ru/gotovye->

%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8

Тип работы: ВКР (Выпускная квалификационная работа)

Предмет: Логопедия

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 2

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР 6

1.1. Формирование пространственных представлений в дошкольном возрасте 6

1.2. Особенности формирования пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи 14

1.3. Использование дидактических игр для формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ОНР 21

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР 30

2.1. Организация и методики исследования 30

2.2. Особенности реализации логопедической работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с ОНР с помощью дидактических игр 36

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях с использованием дидактических игр 43

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 65

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 68

ПРИЛОЖЕНИЯ 74

Пространственные представления – это образы памяти или образы воображения, в которых представлены по преимуществу пространственные характеристики объекта: форма, величина, взаимоположение составляющих его частей, расположение его на плоскости или в пространстве. Еще до школы дети накапливают большое число представлений о форме, величине и взаимном расположении различных предметов на плоскости и в окружающем пространстве. Но так как опыт детей и накопление терминологии носят случайный и эпизодический характер, то осознанного понимания отношений между предметами, выражаемыми словами «одинаковые», «различные», «большой», «меньший», «справа», «слева», «между» [24, с. 5].

Степень вербализованности пространственных представлений у детей не только отражает уровень их речевого развития, но и характеризует способность выделять и осознавать пространственные признаки предметного мира как самостоятельные объекты познания [3].

К двум с половиной - трем годам на основе взаимодействия двух сигнальных систем у детей начинает складываться единство чувственного и логического в познании пространства. У них появляется высшая форма ориентировки и отражения пространства «логико-понятийная» или «теоретическая», в словаре появляются специальные слова, обозначающие форму, величину, пространственные отношения. Это помогает обобщать, дифференцировать и уточнять пространственные представления у детей, удерживать их в памяти и использовать в мыслительной деятельности.

Генетически исходным моментом в развитии ориентировки в окружающем пространстве является познание схемы собственного тела, дифференциация правых и левых его частей. Ориентировка в окружающем пространстве тесно связана и базируется на ориентировке «на себе». Сначала дети учатся определять направления относительно себя. Различаемые направления они соотносят прежде всего с определенными частями собственного тела (вверху -голова; внизу ноги; впереди лицо; сзади -спина; направо -правая рука; налево -левая) [16].

Таким образом, выделяются три парные группы основных направлений, которые соответствуют основным осям человеческого тела - фронтальной, вертикальной и сагиттальной. Вертикальное положение тела человека обуславливает выделение первым верхнего направления. Парное ему нижнее направление вертикальной оси и парные группы направлений, характерных для горизонтальной плоскости (вперед-назад; направо-налево), выделяются позднее.

Дифференцируя группы парно-противоположных направлений, дошкольники еще неточно ориентируются внутри каждой группы. Особые трудности для них представляет различение левого и правого направлений, в основе которого лежит процесс дифференцировки правой и левой руки.

Дети в возрасте трех - трех с половиной лет практически легко выделяют ведущую руку, но не владеют речевой дифференциацией правого и левого. Среди всех речевых обозначений направлений в пространстве понятия «правое» и «левое» являются наименее чувственно подкрепленными, весьма отвлеченными. Подобная абстрактность значительно затрудняет усвоение данных словесных категорий в онтогенезе, требует высокой степени осознанности пространственных представлений.

Наиболее трудной для детей является «зеркальная» ориентировка, так как они, определив стороны «на себе», должны мысленно представить себя в другом пространственном положении.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей формируется более обобщенное представление о пространстве, они начинают определять направление не только относительно себя, но и в отношении к другим объектам. Для этого необходимо уметь вычленять различные стороны этого объекта: переднюю, заднюю, правую, левую, нижнюю. В пятилетнем возрасте дети абсолютизируют зоны пространства (передняя, задняя, правая, левая). Позднее в каждой из зон выделяются два участка (впереди слева, впереди справа и так далее). Двигательные реакции переходят в разряд умственных действий, а речевые акты переносятся во внутреннюю речь.

Ориентировка в пространстве предполагает умение пользоваться какой-либо системой отсчета:

- чувственной (по сторонам собственного тела);
- словесной (по основным пространственным направлениям: вверх-вниз; вперед-назад; направо-налево);
- по сторонам горизонта (на север, юг, запад, восток).

Освоение каждой последующей системы отсчета базируется на прочном знании предыдущей [16].

Показателем развития пространственной ориентации в дошкольном возрасте может служить постепенный переход от использования системы с фиксированной точкой отсчета («на себе») к гибкой системе со свободно перемещаемой точкой отсчета («на других объектах»).

Изучив их опыт, мы можем методически правильно обучать детей ориентировке в пространстве, пространственным представлениям. Вопросы о развитии пространственных представлений были раскрыты в работах следующих авторов: Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская и др. [3, 17].

По данным исследований установлено, что к 3 годам у ребенка складывается система пространственной ориентировки, который включает определенные связи между анализаторами зрения, кинестезии и статикодинамических ощущений. Б.Г. Ананьев утверждал, что: «в этих взаимосвязях функции анализаторов преобразуются и приобретают качественно новый характер» [1].

Таким образом, на основании полученной от анализаторов информации, вырабатываются условные рефлексы - временные связи, которые объединяются в сложные ассоциации. Как следствие у ребенка возникает чувственное знание о пространстве, которое одновременно является и жизненным опытом ориентировки ребенка в пространстве.

М.Д. Гузева в своем исследовании установила, что «условные рефлексы на пространственные, временные, количественные сигналы вырабатываются в несколько раз медленнее, чем обычные условные рефлексы, связанные с качеством объекта» [34].

В разные годы изучением данного вопроса занимались такие выдающиеся ученые как: И.М Сеченов, Л.С Выготский, Н.Г Манелис, А.Р Лурия, Н.Г Маннелис в своих научных изысканиях утверждала, что: «функция отображения пространства является одной из наиболее сложных, длительно формирующихся и уязвимых психических функций». Данная психическая функция с самого начала тесно связана с практической деятельностью ребенка и содружественной работой зрительного, кинестетического и вестибулярного аппаратов.

По существующему на данный момент представлению зрительно -пространственные функции человека проходят несколько этапов своего становления. На первых месяцах жизни формируются предпосылки развития пространственного восприятия, как способности к нахождению того или иного стимула с помощью зрительного анализатора, так называемый ориентированный рефлекс на пространственно ориентированный стимул.

В научных трудах Н.И. Голубевой, зрительному анализатору принадлежит одна из главенствующих ролей. Ведь именно в первый год жизни ребенка зрительное восприятие проходит большой и тяжелый путь своего формирования и развития от безусловно рефлексорной реакции к более полному зрительному восприятию предмета [15, с. 12].

В работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии так же рассматривалась взаимосвязь речи и пространственных функций. Утверждается, что «основой для успешного и гармоничного развития речи является выяснение реальных связей между предметами и явлениями окружающей действительности» [4, с. 22].

И. М. Сеченов, отдал главную роль в восприятии пространства, четкой оценке предметов, окружающих человека, и выделил, что «данную функцию выполняет зрение и осязание. Взаимодействие зрения и осязания создает необходимые условия для возникновения и дальнейшего развития пространственной ориентировки» [45, с. 33].

Приведенные выше исследования доказали условно-рефлекторную природу восприятия пространства. Тем не менее, нельзя отвергать и определенную гносеологический смысл: пространственное восприятие развивается в ходе накопления жизненного опыта и обобщения знаний об окружающем мире.

В своем исследовании О.В. Титова полагает, что «дифференцировка пространственных, временных и количественных отношений между объектами предшествует формированию знаний о структурных, функциональных и причинно-следственных отношениях между вещами, которые составляют сущность логического мышления» [47, с. 23].

Известно, что у человека нет отдельного анализатора, отвечающего за пространственные представления. Восприятие пространства является сложной интермодальной ассоциацией, которая образуется вследствие взаимодействия различных анализаторов как внешней, так и внутренней среды человеческого организма. В зависимости от изменения признаков объектов состав интермодальных ассоциация изменяется на основании данных, получаемых от различных анализаторов.

Возникает системный механизм работы анализаторов, в котором действие одного - соотносится действием других. Важнейшим связующим органом является двигательно-кинестетический анализатор, поэтому он и принимает «активное участие» в формировании и преобразовании механизма пространственного восприятия.

Дети старшего дошкольного возраста могут самостоятельно определять местоположение предмета среди других, словесно обозначить эти отношения. Усвоение детьми значения пространственных предлогов и наречий позволяет более точно осмысливать и оценивать расположение объектов и отношения между ними. Происходит формирование механизма вторичной сигнальной регуляции пространственного различения.

Ими в основном усвоена грамматическая структура предложения. Фразовая речь состоит из сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Употребляемые предложения в среднем состоят из пяти - шести слов. В речи активно используются разнообразные языковые категории: падежные формы, предлоги и союзы. Звуковая сторона речи в основном усвоена.

В этом возрасте развиваются и дифференцируются пространственные и временные представления. В связи с этим появляются слова, обозначающие понятия: сегодня, завтра, вчера, близко, далеко, вверху, внизу и так далее. Все падежные формы появляются в речи почти одновременно. Предлоги же появляются в определенной временной последовательности. Так дети в возрасте двух лет используют всего четыре предлога, а в возрасте от шести до семи лет от двадцати до двадцати двух [21, с. 45].

С помощью падежных форм и предлогов дошкольники выражают отношения прямого значения, которые усваиваются ими в наглядной практической деятельности. Это прежде всего пространственные категории, отражающие место нахождения предмета или место совершения действия.

Прослеживается определенная последовательность в усвоении детьми пространственной лексики. Вначале появляются предлоги: «около», «возле», «от», «к», «у», «в», «на», «под», позднее - слова «справа», «слева», употребление которых долго ограничивается ситуацией различения своих рук. Предлоги «между», «напротив», «над» редко отмечаются в речи дошкольников. При этом существует определенная последовательность усвоения пространственных обозначений. Первоначально усваивается только одно из них. Чаще всего: «на», «под», «справа», «вверху», «сзади», «посередине», «друг за другом». Освоение противоположных значений происходит позднее на основе сравнения с первым, что является подкреплением знания о другом.

Итак, ориентировка в пространстве занимает значительное место в математической подготовке детей дошкольного возраста. Вопросами развития у детей представлений о пространстве занимались многие педагоги-исследователи.

Таким образом, на основании согласованной и системной работы всех анализаторов при патологических изменениях организма возникает механизм компенсации.

В ходе развития ребенка ведущее значение приобретают зрительно-кинестетически-вестибулярные связи. Следовательно, особенностью формирования пространственных представлений является накопление пространственных представлений, все больше опосредующих восприятие пространства и обобщая его.

1.2. Особенности формирования пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи

В норме все речевые определения пространственных представлений должны быть сформированы к 6-7 годам. Однако у детей с общим нарушением речи (ОНР) эти определения либо не появляются вообще (что соответствует 1 уровню ОНР) либо заменяются на более простые «там», «тут» и сопровождаются жестами. У старших дошкольников с ОНР 3 уровня особенность усвоения ими речевых норм обозначения пространственных представлений заключается в том, что ограниченность речевого общения, отставание в развитии познавательной деятельности не позволяют детям самостоятельно овладеть более сложными предлогами (из-под, из-за, между, над). Отсюда появляются ошибки на замену и смешение предлогов, такие как: «Мячик выкатился из шкафа», «Лампа висит на столе», «Игрушка лежит над стулом».

Н.Я. Семаго отмечает, что «у части старших дошкольников нарушена не только речь, но и развитие неречевых психических функций, в частности таких, как оптико-пространственные. Причина состоит в системности развития психики, обусловленности развития психических процессов речевого и неречевого характера» [40].

У детей с ОНР нарушено развитие каждой относящейся к речевой системе составляющей. У детей данной категории нарушены и оптико-пространственные функции.

Для формирования письменной речи необходимо целенаправленное обучение. Письменную речь следует рассматривать в качестве более поздней с точки зрения возникновения формы существования языка. Для каждого из этапов процесса письма необходимы навыки, умения пространственного ориентирования. Данные навыки в случае соответствия развития ребенка норме должны быть сформированными к старшему дошкольному возрасту. Для того, чтобы овладеть письменной речью, необходимо освоить особую символическую систему знаков. Выработка навыка письма основывается на продолжительном развитии поведения, личности, высших психических функций ребенка. В клинико-педагогической классификации нарушений речи выделяются нарушения речи письменной и речи устной.

Нарушено определение пространственных представлений объектов, что выражается в непонимании следующих предлогов: напротив, над, между, под, за, около. Ориентировка на плоскости не сформирована. Отсутствует ориентировка в собственном теле. При письме движения, совершаемые левой рукой, противоположны движениям правой руки.

По замечанию Л.С. Цветковой, «при зрительном восприятии уровни обобщения воспринимаемых объектов являются различными. На начальном этапе происходит восприятие общего образа. При этом общий образ может соотноситься с несколькими сходными объектами. На данном этапе восприятия и распознавания объекта не анализируются все присущие объекту признаки, не выделяются признаки, свойственные только данному объекту. На следующем этапе воспринимают отличительные признаки объекта. Далее вновь происходит обобщенное восприятие образа опознанного объекта, уже включенного в определенную группу объектов в соответствии с особыми присущими объекту признаками» [25, с. 16].

По замечанию ряда авторов (А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова), в качестве одной из причин, обуславливающих нарушение развития письма и чтения у детей выступают затруднения пространственного восприятия. Для успешного чтения, письма необходимо, чтобы зрительно-пространственные представления, зрительно-моторная и слухо-моторная координация были сформированы на высоком уровне.

Достаточно часто отмечается наличие ошибок в счете в силу того, что счет является переходом к двумерному пространству.

– ошибки в расположении объекта, деталей объекта по направлениям направо-налево и вверх-вниз, недостаточные координаторные представления. Типологические, структурные ошибки сопровождаются нарушением пропорций, структурной организации объекта.

В данном случае наблюдаются ошибки в изображениях, в ряде случаев отсутствует возможность осуществления простого копирования. Дети, которые делают подобные ошибки, являются как лево-, так и праворукими. При выраженности латерализации у ребенка, вне зависимости от того, является ли она левой

или правой, наблюдается сформированность пространственных представлений, письмо подобного ребенка будет правильным. В случае раннего обучения письму зеркальное изображение наблюдается, как правило, в силу того, что отделы коры мозга, которые отвечают за пространственные представления, являются недостаточно созревшими. В рамках начальных этапов обучения возможна причина зеркального письма может состоять в ограниченности внимания к тому, как элементы букв расположены в пространстве, к детальной характеристике траектории движений, к направлению движений, осознанности выполнения элементов букв.

Соответственно, степень готовности к обучению в школе, в т.ч. к усвоению зрительного образа букв определяется в т.ч. сформированностью пространственных представлений. Письменная, устная речь детей отражает все присущие пространственным отношениям особенности. Достаточно часто затруднения зрительно-пространственной ориентации наблюдаются у детей, у которых имеется различная патология речи. У детей данной категории наблюдаются существенные нарушения гнозиса. На основе изучения представленных в научных источниках положений видится необходимым отметить необходимость ряда предпосылок для письменной речи. Так, необходимо, чтобы были сформированы высшие психические функции, в т.ч. зрительно-пространственное восприятие.

Подобные предпосылки, как отмечает А.С. Белкин, «могут быть представлены сформированностью понятий лево-право, соматопропространственных ощущений собственного тела, пространственных представлений. Если указанные предпосылки не сформированы, ли наблюдается дисграфия, нарушение процесса овладения письмом» [6]. В связи с недоразвитием оптико-пространственных функций выделяется оптическая дисграфия.

В простых сочетаниях дети обычно правильно согласуют прилагательные с существительными, но при усложненных заданиях типа: «Мальчик рисует красной ручкой и синим карандашом» нередко появляются ошибки «Мальчик рисует красной ручкой и синей карандашей». Подобные ошибки обусловлены недостаточной дифференциацией форм слова. Уровень автоматизированности речевых навыков у таких дошкольников ниже, чем у их сверстников с нормально развивающейся речью. Так, при составлении рассказов по картинке при объяснении пространственного расположения героев и предметов, им требуются словесные и изобразительные подсказки. При рассказе появляются длительные паузы между синтагмами или короткими фразами. Уровень самостоятельности при свободных высказываниях недостаточен, такие дети периодически нуждаются в смысловых опорах, помощи взрослого, нередко их рассказы носят фрагментарный характер.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - Санкт-Петербург : Питер, 2001. - 286с.
2. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. - Москва : ФЕНИКС, 2015. - 48 с.
3. Бабаева, Т.И., Логинова, В.И., Ноткина Н.А. и др. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / под ред. Бабаевой Т. И., Гурович Л. М., Михайловой З. А.- Санкт - Петербург: Детство-Пресс, 2019. - 224 с.
4. Бауэр, О. П. Дидактические игры. Теория и методика физической культуры дошкольников: учебное пособие для студентов / О. П. Бауэр; под ред. С. О. Филипповой, Г. Н. Пономарева. - Санкт - Петербург: ВВМ, 2013. -345 с.
5. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей Т.В.Башаева - Ярославль: Академия развития, 2017. - 237 с.
6. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики // Дошкольное воспитание. - 2019. - № 2. - С. 20-35.
7. Белякова О. Г. Развитие ориентировки в пространстве на занятиях по физической культуре. - Москва: МГППУ, 2020. - 320с.
8. Березина, Р.Л., Михайлова, З.А., Непомнящая, Р.Л. и др. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие / Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая / под ред. А.А. Столяра. - Москва : Педагогика, 2018. - 303с.
9. Богуславская Е. О., Смирнова Н. П. Развивающие игры. - Москва: Просвещение, 2014. - 158 с.
10. Богуславская, З.М., Смирнова, Е.О. Развивающие игры детей дошкольного возраста / З. М Богуславская, Е. О. Смирнова. - Москва: Дрофа, 2018. - 89 с.
11. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. 2-е изд., дораб. / А.К. Бондаренко/ - Москва: Просвещение, 2011. -160 с.
12. Венгер, Л. А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию / Л.А. Венгер //

Дошкольное воспитание. – 2020. - № 18. – 37 с.

13. Волков Б. С, Волкова Н. В. Детская психология. - Москва: Сфера 2020- 256с.

14. Говорова, Р., Дьяченко О. Формирование пространственной ориентировки у детей / Р. Говорова
Дошкольное воспитание. - 1975. - № 9. - 14 с.

15. Голубева Н. И. Опыт изучения ориентировки ребенка в пространстве на первом году жизни. – Москва :
АПН РСФСР, 1956. — 223 с.

16. Дидактические методы, активизирующие процесс обучения: Учебно - методическое пособие. / Сост.:
Ю.П. Дубенский, И.Г. Тихоненко. - Омск: ОмГУ, 2019. - 131 с.

17. Доронина, М. А. Роль дидактических игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная
педагогика. - 2017. - № 4. - 10-14 с.

18. Дьяченко, О. Возможности развития умственных способностей дошкольников // Дошкольное воспитание.
– 2019. - № 11. – 37 с.

19. Ерофеева, Т. И. Математика для дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада / Т. И. Ерофеева, Л. Н.
Павлова, В. П. Новикова. – Москва: Просвещение, 2019. - 189 с.

20. Жуков М. Н. Дидактические игры: Учеб. для студ. пед. вузов. -Москва: Академия, 2016. - 140 с.

21. Забрамная, СД, Боровик, О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического
обследования детей / С.Д. Забрамная. – Москва: Владос, 2018. - 32с.

22. Запорожец, А.А. Избранные психологические труды. В двух томах / А.А.Запорожец Том 1. – Москва:
Педагогика, 2016. - 323 с.

23. Каразану, В. Ориентирование в пространстве // Теория и методика развития элементарных
математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI / В. Каразану. - Санкт –
Петербург: Питер, 2014. - 387 с.

24. Кенеман А. В.,Хухлова Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. –
Москва: Просвещение, 2015. - 456 с.

25. Кроть, В.М. Психология и педагогика: Учебное пособие для технических ВУЗов / В.М. Кроть- 2-е изд.,
перераб. и доп. – Москва: Высшая школа, 2013. - 325 с.

26. Куликова Т.А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2019. - 385 с.

27. Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в средней группе детского
сада. – Москва: Мозаика –синтез, 2020. - 48с.

28. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко, под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. –
Москва: Политиздат, 1985. - 148с.

29. Лаврентьева, Т. В. Формирование способности к наглядному пространственному моделированию //
Дошкольное воспитание - 2013. - №27. - 105с.

30. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного
возраста / А.М.Леушина. – Москва: Мозаика – Синтез, 2017. - 368с.

31. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. – Балашов:
Николаев, 2015. - 76 с.

32. Маливанова, Е. Развитие пространственных представлений как профилактика школьной неуспеваемости
/ Е. Маливанова. // Дошкольное воспитание. – 2018. - №11. – С. 67.

33. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А.Михайлова – Москва:
Просвещение, 2015. - 94 с.

34. Мусейибова, Т. Ориентировка в пространстве. // Дошкольное Воспитание. - 2018. - № 8 - 53 с.

35. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. / Р.С.Немов. –Москва:
Владос, 2019. - 345 с.

36. Носова, Е.А. Логика и математика для дошкольников / Е.А. Носова/ 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-
Петербург: Детство-Пресс, 2020. - 94 с.

37. Осипова, С. Я. Формирование пространственной ориентировки у дошкольников через дидактические
игры / С. Я. Осипова.: непосредственный // Молодой ученый. -2019. -№ 15 (253). -С. 282-285. -URL:
<https://moluch.ru/archive/253/57947/> (дата обращения: 19.10.2021).

38. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и
младшего дошкольного возраста: Практическое пособие/Н.Я. Семаго/ – Москва, Айрис-Пресс, - 2018. - 112с.

39. Семенова Т. А. Воспитание ловкости у детей шестого года жизни в дидактических играх : Дис. ... канд.
пед. наук. –Москва, 2017. – 347 с.

40. Семенова Т. А. Особенности формирования двигательных навыков у дошкольников. // Дошкольное
воспитание. -2014. -№ 12. -С. 105-111.

