

Особенности вербализации пространственных представлений у слабовидящих старших дошкольников (ВКР, ДГУ)

ВВЕДЕНИЕ

Пространственная ориентировка старшего дошкольника складывается на пересечении сенсорного, двигательного, познавательного и речевого развития. Ребенку недостаточно различать положение собственного тела и окружающих предметов: к завершению дошкольного периода он постепенно осваивает языковые средства, позволяющие фиксировать направление, расстояние, взаимное расположение и последовательность перемещений. При слабовидении этот процесс осложняется неполнотой и фрагментарностью зрительной информации, поэтому речевое обозначение пространства приобретает не только коммуникативную, но и компенсаторную функцию. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ прямо предусматривает для слабовидящих детей развитие адаптационно-компенсаторных механизмов познавательной деятельности, речевой культуры и осмысленного чувственного отражения действительности [3].

Актуальность исследования. Проблема определяется противоречием между необходимостью активного использования пространственной речи в обучении, игре и повседневной самостоятельности и затруднениями, которые возникают у слабовидящих дошкольников при соотнесении слова с пространственным опытом. В исследовании К.А. Лопатиной у 43,8 % обследованных старших дошкольников с нарушением зрения был выявлен низкий уровень развития восприятия пространства, а автор отдельно фиксировала трудности вербального отчета, понимания направлений и словесного обозначения пространственных отношений [6, С. 354–356]. Тем самым предметом анализа становится не только способность ориентироваться, но и качество словесной репрезентации пространственного

действия.

Степень научной разработанности проблемы.

Психолого-педагогические основы формирования пространственного опыта при нарушении зрения разработаны Л.И. Солнцевой [12, С. 1–250] и Е.Н. Подколзиной [9, С. 64–68; 10, С. 1–169], рассматривающими особенности чувственного познания, ориентировки и компенсации зрительной недостаточности. Методика специального обучения пространственной ориентировке представлена в программе под редакцией Л.И. Плаксиной [8, С. 1–156] и в современном пособии О.Г. Болдиновой, Е.А. Ивановой, Н.Ф. Марковой, С.Л. Антоновой и В.М. Складневой [4, С. 7–28]. Речевой аспект конкретизирован В.С. Савчук, исследующей пространственную лексику дошкольников с нарушением зрения [11, С. 228–230], а эмпирические показатели понимания и употребления пространственных обозначений представлены К.А. Лопатиной [6, С. 354–356] и А.В. Горбуновой [5, С. 164–166]. Вместе с тем вербализация как интегральный механизм, соединяющий пространственное представление, действие, понимание инструкции и самостоятельное речевое описание у слабовидящих старших дошкольников, требует более целостного рассмотрения.

Цель работы — выявить особенности вербализации пространственных представлений у слабовидящих старших дошкольников и обосновать содержание коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие пространственной лексики и самостоятельного речевого описания пространства.

Задачи исследования:

- раскрыть пространственные представления в структуре познавательного развития старшего дошкольника;
- охарактеризовать вербализацию пространственных представлений как психолого-педагогический феномен;

- определить влияние слабовидения на формирование и речевое обозначение пространства;
- разработать организационную и методическую модель диагностики пространственно-речевых представлений;
- проанализировать особенности понимания пространственных отношений слабовидящими старшими дошкольниками;
- раскрыть особенности самостоятельной вербализации пространственных представлений;
- определить принципы и содержание коррекционно-развивающей работы;
- систематизировать упражнения и игры для формирования пространственной лексики и речевого описания пространства;
- обосновать критерии оценки результативности и рекомендации педагогам и родителям.

Объект исследования — процесс формирования пространственных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования — особенности понимания и самостоятельного речевого обозначения пространственных отношений слабовидящими старшими дошкольниками, а также педагогические условия развития этих умений.

Методологическая основа исследования. Использованы системный, сравнительный, структурно-функциональный и психолого-педагогический анализ, изучение и сопоставление опубликованных эмпирических данных, моделирование диагностических заданий и коррекционно-развивающего комплекса. При интерпретации результатов разграничиваются фактическое выполнение пространственного действия, понимание словесной инструкции и самостоятельная вербализация.

Теоретическая база исследования. Теоретическую основу составили труды по тифлопсихологии и тифлопедагогике, методические исследования

пространственной ориентировки и мобильности детей с нарушением зрения, работы по пространственной лексике и диагностике пространственных представлений [4, С. 7–28; 6, С. 354–356; 9, С. 64–68; 10, С. 1–169; 11, С. 228–230; 12, С. 1–250].

Элементы научной новизны состоят в представлении вербализации пространственных представлений как системы взаимосвязанных компонентов: понимания пространственного слова, соотнесения его с действием и зрительно-тактильным образом, самостоятельного называния отношений, построения развернутой инструкции и переноса речевого обозначения в новую пространственную ситуацию.

Практическая значимость заключается в возможности использовать предложенные критерии, задания, игры и последовательность коррекционной работы в деятельности тифлопедагога, учителя-логопеда и воспитателя дошкольной образовательной организации.

Структура работы. ВКР по теме «Особенности вербализации пространственных представлений у слабовидящих старших дошкольников», подготовленная для Дагестанского государственного университета, включает введение, три главы, заключение и список источников. Первая глава раскрывает теоретические основания проблемы, вторая имеет диагностико-аналитический характер, третья посвящена коррекционно-педагогической работе и оценке ее результативности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пространственные представления относятся к тем психическим образованиям, которые объединяют чувственное восприятие, движение, память, мышление и речь. Для старшего дошкольника пространство перестает быть только непосредственно воспринимаемой средой: ребенок учится соотносить предметы с собственным телом, выделять вертикальные и горизонтальные направления, устанавливать отношения между объектами, переносить эти отношения на плоскость и обозначать их словами. Е.Н. Подколзина связывает полноценную ориентировку не с изолированным зрительным узнаванием, а с формированием системы пространственных представлений и практических способов действия [10].

1.1. Пространственные представления в структуре познавательного развития старшего дошкольника

Пространственное представление является результатом переработки информации о положении собственного тела, направлении движения, форме, величине, удаленности и взаиморасположении объектов. Его нельзя свести к зрительной картинке: даже при сохранном зрении ребенок осваивает пространство через действие, перемещение, сравнение и словесное сопровождение. Л.И. Солнцева подчеркивала системный характер компенсации при нарушении зрения, когда значение приобретают взаимодействие анализаторов и организация предметно-практического опыта [12, С. 1–250]. Для старшего дошкольника базовой точкой отсчета остается собственное тело. Понятия «справа», «слева», «впереди», «сзади», «выше», «ниже» первоначально закрепляются относительно себя, затем переносятся на другого человека и на отношения между внешними объектами. Сложность возрастает, когда точка отсчета меняется: правое для самого ребенка не

совпадает с правой стороной стоящего напротив человека. Именно здесь требуется переход от непосредственной моторной схемы к мысленному преобразованию пространственной системы координат. Федеральный стандарт дошкольного образования ориентирует образовательный процесс на развитие познавательных действий, самостоятельности и способности ребенка использовать представления в разных видах деятельности [2].

Компонент | Содержание | Речевые маркеры

Схема тела | Соотнесение частей тела, сторон и осей | справа, слева, впереди, сзади

Направление | Определение вектора движения или положения | вверх, вниз, вперед, назад

Удаленность | Различение близости и дальности | близко, далеко, ближе, дальше

Взаиморасположение | Определение положения объектов относительно друг друга | на, под, над, за, перед, между

Микропространство | Ориентировка на листе, столе, схеме | вверху, внизу, в углу, в центре

Возрастное развитие пространственной ориентировки имеет последовательный характер. Практически освоенное отношение возникает раньше его устойчивого речевого обозначения. Ребенок может безошибочно положить игрушку рядом с коробкой, но затрудниться назвать отношение; позднее слово становится средством программирования действия и позволяет выполнить инструкцию без демонстрации. Е.Н. Подколзина отмечает, что обучение дошкольников с нарушением зрения должно включать ориентировку на себе, относительно себя, относительно предметов и в микропространстве [9, С. 64–68]. О.Г. Болдинова, Е.А. Иванова, Н.Ф. Маркова, С.Л. Антонова и В.М. Складнева рассматривают пространственное ориентирование как развивающуюся систему, связанную с мобильностью и самостоятельностью ребенка [4, С. 7–28]. Поэтому структура пространственного опыта должна

оцениваться не по одному показателю, а по нескольким взаимосвязанным умениям.

Этап | Преобладающий способ | Типичная задача | Ожидаемый речевой результат

Ориентировка на себе | Двигательно-тактильный | Показать правую и левую части тела | Назвать сторону

Ориентировка от себя | Зрительно-двигательный | Определить положение объекта | Использовать наречие направления

Ориентировка между предметами | Предметно-практический | Установить взаимное положение | Использовать предлог

Ориентировка на плоскости | Зрительно-пространственный | Найти часть листа или схемы | Дать словесную характеристику

Перенос точки отсчета | Мысленное преобразование | Описать пространство с другой позиции | Построить развернутое пространственное высказывание

Значение пространственных представлений выходит за пределы бытовой ориентировки. Они входят в предпосылки освоения графической деятельности, счета, чтения и письма, поскольку требуют различать направление строки, последовательность элементов, относительное положение знаков и частей изображения. В.Ф. Воробьев и Н.В. Костенкова связывают нарушения пространственного праксиса при косоглазии и амблиопии с трудностями организации пространственно направленного действия [13, С. 60–64]. Методическое предостережение состоит в том, что ошибку ребенка нельзя автоматически трактовать как незнание слова: одна и та же неверная реакция может возникать из-за неполного зрительного образа, неустойчивой схемы тела, затрудненного переноса точки отсчета или недостатка активной лексики. Следовательно, диагностика должна устанавливать источник ошибки, а коррекционная работа — соединять слово с реальным действием и доступным сенсорным опытом.

1.2. Вербализация пространственных представлений как психолого-педагогический феномен

Вербализация пространственного опыта представляет собой переход от практического различения отношений к их устойчивому языковому обозначению. В активный словарь входят наречия направления и места, пространственные предлоги, прилагательные и конструкции, позволяющие обозначить точку отсчета. В.С. Савчук показывает, что пространственная лексика у детей с нарушением зрения связана не только с объемом словаря, но и со сформированностью самого пространственного представления, которое слово должно обозначать [11, С. 228–230].

Группа средств | Примеры | Функция

Наречия места | здесь, там, рядом, далеко | Локализация

Наречия направления | вверх, вниз, вправо, влево | Обозначение движения

Предлоги | на, под, над, за, перед, между | Передача отношения двух объектов

Сравнительные конструкции | ближе к, дальше от, выше чем | Сопоставление положения

Указание точки отсчета | справа от меня, за стулом, перед дверью | Уточнение системы координат

В структуре вербализации необходимо разграничивать импрессивный и экспрессивный компоненты. Импрессивный компонент проявляется в понимании инструкции: ребенок выбирает предмет, расположенный под столом, ставит кубик между двумя игрушками или движется вправо. Экспрессивный компонент требует обратной операции — самостоятельно выбрать языковое средство и построить высказывание. К.А. Лопатина получила различающиеся показатели понимания и употребления пространственных предлогов у старших дошкольников с нарушениями зрения: средний уровень понимания отмечался у 56,2 %, а употребления — у 62,5 % участников исследования [6, С. 354–356]. Сам факт различия этих

показателей подтверждает необходимость отдельной диагностики. Пространственный предлог не является изолированной словарной единицей: он требует грамматически оформить отношения нескольких объектов, выбрать правильную падежную форму и удержать точку отсчета.

Уровень | Характер высказывания | Пример структуры

Указательный | Замена точного обозначения дейксисом | там, вот здесь

Однокомпонентный | Называется направление без точки отсчета | справа

Двухкомпонентный | Отношение объекта к ориентиру | мяч под стулом

Развернутый | Положение, направление и последовательность | сначала пройти вперед, затем повернуть налево

Инструктивный | Речь программирует действие другого человека | поставь кубик справа от красного круга

Критерий сформированности вербализации не должен сводиться к наличию в словаре нескольких предлогов. Более информативны точность выбора слова, устойчивость употребления при смене материала, самостоятельность без наводящего вопроса, способность описать положение с новой точки отсчета и использовать пространственную лексику в связной речи. В программе под редакцией Л.И. Плаксиной пространственная ориентировка рассматривается как специальное коррекционное направление, предполагающее постоянное словесное сопровождение действий [8, С. 1–156]. Е.Н. Подколзина также связывает закрепление пространственных отношений с практическими упражнениями и переносом навыка в повседневную ситуацию [10, С. 1–169]. Поэтому педагогическая работа должна идти от действия к слову и от слова к новому действию, а не ограничиваться предъявлением карточек с предлогами.

1.3. Влияние слабовидения на формирование и речевое обозначение пространства

При слабовидении естественный путь накопления пространственного опыта оказывается осложнен снижением полноты и точности зрительного восприятия. Е.Н. Подколзина отмечает замедление формирования практической ориентировки и словесных обозначений пространственных отношений у дошкольников со зрительной патологией [9, С. 64–68]. Современная федеральная адаптированная программа специально связывает познавательное и речевое развитие слабовидящего ребенка с использованием зрительной, слуховой, тактильной и проприоцептивной информации [3].

Особенность | Возможное проявление | Педагогическое следствие

Снижение полноты зрительного обзора | Фрагментарный образ ситуации | Поэтапное обследование пространства

Нарушение бинокулярного восприятия | Ошибки оценки глубины и взаиморасположения | Двигательная и тактильная проверка

Замедленное зрительное различение | Увеличение времени поиска ориентира | Увеличение времени предъявления

Неустойчивость схемы тела | Смещение правой и левой сторон | Телесно-двигательная опора

Ограниченный пространственный опыт | Неточность пространственной лексики | Связывание слова с реальным действием

Нарушение зрения не означает автоматического недоразвития речи, однако меняет чувственную основу значения многих пространственных слов. Если ребенок многократно слышит «за», «между» или «слева», но не располагает достаточно точным образом соответствующего отношения, слово может использоваться ситуативно и не переноситься в новую обстановку. О.Г. Болдинова и соавторы подчеркивают необходимость активного использования доступного зрения вместе с сохранными анализаторами и последовательного формирования ориентировочных действий [4, С. 7–28]. В исследовании В.Ф. Воробьева и Н.В. Костенковой проблема пространственного праксиса рассматривается применительно к детям с косоглазием и амблиопией, что

подтверждает связь состояния зрительной системы с организацией пространственно направленного действия [13, С. 60–64]. Поэтому речевую ошибку следует рассматривать в единстве с сенсорным и моторным компонентами.

Тип затруднения | Проявление в речи | Вероятная основа

Смещение направлений | Замена «вправо» на «влево» | Неустойчивая схема тела

Замена точного слова указательным | «там», «вот тут» | Недостаточная дифференциация отношения

Пропуск предлога | Неполная конструкция | Недостаточная грамматическая автоматизация

Зависимость от жеста | Слово заменяется показом | Преобладание ситуативной опоры

Нарушение последовательности | Смещение этапов маршрута | Недостаточная пространственная память

Компенсаторная стратегия строится не на исключении зрительного канала, а на его рациональном включении в полисенсорную систему. Слабовидящий ребенок должен учиться сопоставлять зрительный ориентир со звуковым, тактильным и двигательным признаком, а затем закреплять результат словом. Л.И. Солнцева описывает компенсацию зрительной недостаточности как перестройку способов деятельности, при которой сохраненные функции включаются в решение познавательной задачи [12, С. 1–250]. Методическое предостережение здесь особенно важно: чрезмерное упрощение среды и постоянное ведение ребенка взрослым могут уменьшить число ошибок в конкретном упражнении, но одновременно сократить самостоятельный опыт ориентировки. Коррекционная помощь должна быть дозированной: она обеспечивает доступность действия, но постепенно сокращается по мере формирования пространственного образа и речевого контроля.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аналитическая глава строится на сопоставлении диагностических критериев с опубликованными эмпирическими результатами. Такой подход позволяет избежать вымышленных данных и одновременно выделить устойчивые зоны риска: право-левую дифференциацию, перенос точки отсчета, понимание сложной пространственной инструкции, самостоятельный выбор предлога и построение развернутого описания. Ключевым принципом становится раздельная фиксация правильности действия и качества речевого ответа.

2.1. Организация и методическое обеспечение диагностического исследования

Диагностическая модель исследования должна разделять понимание пространственной речи и самостоятельное ее использование. Это принципиально, поскольку ребенок способен выбрать объект по инструкции «под столом» и одновременно затрудняться самостоятельно сформулировать ту же пространственную связь. К.А. Лопатина использовала шесть блоков заданий: ориентировку в собственном теле, ориентировку в теле другого человека, понимание предлогов, употребление предлогов, ориентировку на листе и преобразованную ориентировку при повороте изображения на 180 градусов [6, С. 354–356].

Для краткой модели ВКР диагностические показатели объединены в четыре группы: точность понимания инструкции, правильность практического действия, точность самостоятельного речевого обозначения и степень помощи взрослого. Уровневая оценка целесообразна только при прозрачных критериях. Высокий уровень предполагает самостоятельное выполнение и точное речевое обозначение; средний допускает единичные

ошибки или стимулирующий вопрос; низкий характеризуется систематическими смещениями направлений, заменой слов жестом, необходимостью демонстрации либо невозможностью завершить задание. Федеральная адаптированная программа указывает, что реальные возможности слабовидящих детей неоднородны и зависят от степени и характера нарушения зрения, условий жизни и индивидуально-типологических особенностей развития [3]. Следовательно, диагностический профиль информативнее одной итоговой суммы баллов.

Критерий | Показатель | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень
Понимание | Выполнение словесной инструкции | Самостоятельно и точно |
Единичные ошибки | Систематические ошибки

Практическая ориентировка | Правильность пространственного действия |
Устойчивое выполнение | Требуется уточнение | Требуется показ

Экспрессивная речь | Точность словесного обозначения | Полная конструкция
| Неполная или после стимула | Жест или неверное слово

Перенос | Действие в измененной ситуации | Свободный перенос | Частичная
помощь | Перенос отсутствует

Последовательность обследования должна исключать эффект случайной перегрузки. Сначала проверяется схема собственного тела, затем положение объектов относительно ребенка, отношения между предметами, ориентировка на плоскости и только после этого — преобразованные задания с иной точкой отсчета. Словесный материал также усложняется: от «на — под» и «вверх — вниз» к «между», «перед — за», «правее — левее» и маршрутам из нескольких последовательных действий. Фиксация должна включать не только ответ, но и характер помощи, латентность реакции, использование жеста, самокоррекцию и повтор инструкции. Такая система позволяет отличить словарную трудность от нарушения пространственного анализа и сформировать индивидуальный коррекционный маршрут.

2.2. Анализ понимания пространственных отношений слабовидящими старшими дошкольниками

Опубликованные результаты позволяют увидеть наиболее уязвимые компоненты понимания пространства. В исследовании К.А. Лопатиной участвовали 16 старших дошкольников с нарушениями зрения из МБДОУ № 25 города Орла. Средний уровень ориентировки в схеме собственного тела показали 37,5 % детей, тогда как 37,5 % имели низкий уровень при ориентировке в теле другого человека; понимание пространственных предлогов по картинке на среднем уровне отмечено у 56,2 % обследованных [6, С. 354–356].

Диагностический компонент | Опубликованный показатель | Интерпретация
Ориентировка в собственном теле | 37,5 % — средний уровень | Базовая схема тела сформирована неодинаково

Ориентировка в теле другого человека | 37,5 % — низкий уровень | Перенос точки отсчета вызывает дополнительные трудности

Ориентировка на листе | 50 % — средний уровень | Микропространство освоено частично

Сопоставление заданий показывает, что усложнение возникает не столько при назывании отдельного направления, сколько при необходимости преобразовать пространственную систему. Ребенок, устойчиво различающий собственную правую руку, может ошибаться при определении правой стороны человека, стоящего напротив, поскольку требуется мысленно изменить точку отсчета. Аналогичная проблема возникает при повороте листа или обратном прохождении маршрута. Понимание предлогов также зависит от структуры инструкции: конструкция с одним отношением проще, чем цепочка из двух или трех ориентиров. Это объясняет необходимость оценивать длину инструкции и количество одновременно удерживаемых пространственных признаков.

Группа		Примеры		Диагностическое действие		Вероятная трудность
Простые предлоги		на, под, в		Выбор предмета по инструкции		Смещение при недостаточном зрительном различении
Относительные предлоги		за, перед, между		Соотнесение нескольких объектов		Неустойчивая точка отсчета
Направления		вправо, влево		Двигательная реакция		Право-левая дифференциация
Микропространство		верхний левый угол		Поиск на листе		Совмещение двух координат
Тип ошибки		Проявление		Диагностическое значение		
Инверсия сторон		право ↔ лево		Недостаточная латерализация		
Замена отношения		за ↔ перед		Неполная пространственная модель		
Ориентация по одному признаку		учитывается только верх/низ		Трудность двухкоординатной задачи		
Зависимость от демонстрации		верное действие только после показа				
Недостаточность речевой регуляции						

Для аналитического вывода существенно, что ошибки распределяются неодинаково по компонентам. Пространственная инструкция может быть понята на бытовом материале и нарушаться на плоскости; слово может узнаваться в знакомой картинке и терять устойчивость при изменении положения объектов. А.В. Горбунова в выборке детей 6–7 лет с нарушениями зрения также зафиксировала выраженные трудности право-левой дифференциации: 66,7 % участников путали правую и левую стороны и испытывали затруднения при описании положения предмета относительно другого [5, С. 164–166]. Методически недопустимо на основании такого результата делать вывод о едином «дефиците пространственной речи» у всех детей. Необходим индивидуальный профиль, отражающий, какой именно переход — от слова к действию, от действия к слову или от одной точки отсчета к другой — оказывается нарушенным.

2.3. Особенности самостоятельной вербализации пространственных представлений

Экспрессивная сторона пространственной речи обнаруживает иной профиль трудностей. У тех же испытуемых средний уровень употребления предлогов по картинке составил 62,5 %, а средний уровень ориентировки на листе бумаги — 50 %. В совокупной оценке шести диагностических блоков у 43,8 % детей был установлен низкий уровень развития восприятия пространства [6, С. 354–356]. Эти показатели не следует механически переносить на любую выборку слабовидящих дошкольников, однако они позволяют обосновать структуру диагностических критериев.

Самостоятельная вербализация требует большего, чем узнавание правильного ответа. Ребенок должен выделить релевантный пространственный признак, удержать объект и ориентир, выбрать языковую единицу и грамматически оформить отношение. Поэтому характерным компенсаторным приемом становится жест: дошкольник показывает направление рукой, сопровождая его словами «туда» или «вот сюда». Такой ответ сообщает о наличии практического представления, но одновременно показывает недостаточную языковую дифференциацию. Другой вариант — использование общего наречия «рядом» вместо более точного «между», «перед» или «за». В.С. Савчук рассматривает формирование пространственной лексики как специальную задачу работы с детьми с нарушением зрения, поскольку пространственное значение должно опираться на доступный чувственный опыт [11, С. 228–230].

Показатель | Сформированный вариант | Затрудненный вариант

Выбор лексемы | Точный предлог или наречие | Замена общим словом

Точка отсчета | Указана явно | Не обозначена

Грамматическое оформление | Полная конструкция | Пропуск предлога или зависимого слова

Самостоятельность | Ответ без подсказки | Ответ после вопроса или жеста взрослого

Отдельно оценивается способность описывать движение. Статическая конструкция «кубик под столом» требует обозначения одного отношения, тогда как маршрут «пройди вперед до стола, поверни направо и встань между стулом и шкафом» предполагает удержание последовательности и изменение пространственной позиции говорящего. В самостоятельном описании слабовидящие дошкольники могут сокращать высказывание, пропускать звенья маршрута и заменять точные указания демонстративным жестом. А.В. Горбунова зафиксировала, что дети экспериментальной группы испытывали трудности с конструкциями «над», «на», «под», «за» и с описанием местонахождения одного предмета относительно другого [5, С. 164–166].

Способ | Характеристика | Тип помощи

Самостоятельный | Точное пространственное высказывание | Не требуется

Частично самостоятельный | Смысл верен, конструкция неполна |
Стимулирующий вопрос

Ситуативный | Слово заменяется жестом или указанием | Уточняющий вопрос и повтор

Несформированный | Отношение не определяется | Показ и совместное действие

Обобщенный профиль позволяет выделить три взаимосвязанные группы трудностей: недостаточную дифференциацию пространственного образа, ограниченность активного пространственного словаря и недостаточную речевую регуляцию действия. Для коррекционной работы это различие принципиально. Если пространственное отношение не сформировано на чувственно-практическом уровне, механическое повторение слова не дает устойчивого результата. Если представление имеется, но ребенок не актуализирует лексику, основное внимание переносится на называние, сравнение и включение слова в связное высказывание. Наконец,

при трудностях последовательной речи требуются маршрутные задания и словесное планирование нескольких действий. Такой анализ непосредственно определяет содержание третьей главы.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Практическая часть основывается на принципе функциональности: пространственное слово должно использоваться не ради воспроизведения словаря, а для решения реальной ориентировочной задачи. Поэтому коррекционная система включает предметное действие, движение, работу на плоскости, описание маршрута и речевое программирование поведения другого участника. Сложность повышается постепенно, а помощь взрослого сокращается по мере формирования самостоятельности.

3.1. Принципы и содержание коррекционно-развивающей работы

Коррекционно-развивающая работа строится от формирования надежной точки отсчета к усложнению пространственных отношений. О.Г. Болдинова, Е.А. Иванова, Н.Ф. Маркова, С.Л. Антонова и В.М. Складнева рассматривают развитие пространственного ориентирования и мобильности как последовательный процесс, зависящий от возрастных и типологических особенностей ребенка с нарушением зрения [4]. Для старшего дошкольного возраста это означает сочетание схемы тела, микроориентировки, действий в помещении и речевого сопровождения маршрута.

Компонент | Коррекционная задача | Ожидаемый результат

Схема тела | Закрепить право-левую и вертикальную ориентировку |
Устойчивое называние сторон

Предметное пространство | Соотнести действие и пространственное слово |
Точное обозначение отношений

Микропространство | Развить ориентировку на плоскости | Описание
положения на листе

Маршрут | Развить речевое планирование движения | Последовательная инструкция

Перенос | Использовать навык в новой ситуации | Самостоятельная вербализация

Первым принципом является полисенсорность. Зрительная информация дополняется движением, осязанием и слуховыми ориентирами, причем ребенок должен осознавать, какой признак помог ему определить положение. Второй принцип — последовательность точек отсчета: от собственного тела к объекту относительно себя, затем к взаимному положению предметов и к позиции другого человека. Третий принцип — обязательная речевая фиксация результата. После действия ребенок не просто получает оценку «правильно», а формулирует, что именно он сделал и где оказался объект. Федеральная адаптированная программа предусматривает использование различных сенсорных систем и специально ориентирует педагогов на развитие познавательных и речевых компенсаторных механизмов [3].

Специалист | Основная функция | Общий результат

Тифлопедагог | Формирование способов пространственной ориентировки | Практическое пространственное действие

Учитель-логопед | Развитие пространственной лексики и грамматических конструкций | Точная вербализация

Воспитатель | Перенос навыка в режимные и игровые ситуации | Автоматизация

Инструктор по физической культуре | Ориентировка в движении | Связь речи и моторного маршрута

Родители | Закрепление в бытовой среде | Обобщение навыка

Среда должна предоставлять понятные ориентиры и одновременно сохранять необходимость самостоятельного выбора. Контрастные объекты, стабильное расположение мебели, тактильные и звуковые ориентиры облегчают восприятие, но не должны превращаться в постоянную подсказку.

Ребенок постепенно переходит от внешнего ориентира к словесному плану. В повседневных режимных моментах полезно обозначать направление движения, положение предметов одежды, посуды и игрушек, просить ребенка объяснить путь другому человеку. Важно не подменять ответ ребенка готовой формулировкой: сначала используется пауза и стимулирующий вопрос, затем частичная подсказка и только при необходимости полный образец. Так формируется не воспроизведение педагогической фразы, а самостоятельное использование пространственной речи.

3.2. Комплекс упражнений и игр для формирования пространственной лексики и речевого описания пространства

Содержательная программа должна включать не отдельные упражнения на предлоги, а систему ситуаций, в которых слово регулирует действие. Ребенок получает инструкцию, действует по ней, затем сам описывает совершенное перемещение и, наконец, формулирует инструкцию для другого участника. Такой переход от восприятия речи к самостоятельному программированию пространственного действия уменьшает зависимость от наглядной подсказки и позволяет оценивать не заученность слов, а функциональную вербализацию.

Первый блок упражнений направлен на схему тела и основные направления. В игре «Зеркало» ребенок повторяет движение, затем называет сторону и объясняет, какой рукой действовал партнер. Вариант с изменением позиции взрослого вводится только после устойчивой ориентировки на себе. Второй блок посвящен предлогам: предмет реально помещается на, под, за, перед или между ориентирами, после чего ситуация описывается несколькими способами. Третий блок переносит те же отношения на плоскость. При этом Л.И. Плаксина рассматривает специальное обучение пространственной ориентировке как обязательную составляющую коррекционной работы с дошкольниками с нарушением зрения [8, С. 1–156].

Упражнение | Целевые слова | Действие | Речевой результат

«Спрячь игрушку» | в, на, под, за | Размещение предмета | Полное предложение

«Кто где стоит» | перед, за, между | Сравнение трех объектов | Указание ориентира

«Измени место» | из-под, из-за, к, от | Перемещение предмета | Обозначение исходной и конечной позиции

«Исправь инструкцию» | разные предлоги | Поиск смысловой ошибки | Осознанный выбор предлога

Двигательные задания особенно важны для соединения лексики с направлением. Маршрут строится сначала из одного действия, затем из двух и трех звеньев. Ребенок проходит путь по инструкции педагога, рассказывает его в обратном порядке и составляет инструкцию для сверстника. В заданиях на микропространство используются крупные контрастные элементы, после чего размер материала постепенно уменьшается до доступного ребенку уровня. Для подготовки вариативных формулировок педагогических заданий могут применяться цифровые генеративные инструменты при обязательной экспертной проверке содержания и доступности; варианты профессиональной работы с такими инструментами систематизированы В.А. Мустакимовым [7, С. 1–256]. Такая технология является вспомогательной и не заменяет тифлопедагогическую оценку.

Маршрут | Условие | Формируемое умение

Одношаговый | «Иди вперед» | Соотнести слово и направление

Двухшаговый | «Иди вперед, затем направо» | Удерживать последовательность

С ориентиром | «Встань между столом и стулом» | Назвать взаиморасположение

Обратный | Описать путь назад | Преобразовать точку отсчета

Инструктивный | Провести партнера словами | Самостоятельно программировать действие

Следующий этап включает описание пространственной композиции по памяти. Ребенок обследует набор объектов, после чего часть материала закрывается и требуется восстановить расположение словами или действием. Задача усложняется сменой точки отсчета и переносом с реального пространства на схему. Подсказки сокращаются в установленной последовательности: полный показ, частичный показ, жест, уточняющий вопрос, самостоятельное выполнение. Методическое предостережение касается зрительной нагрузки: размер, контрастность и длительность предъявления материала должны соответствовать индивидуальным зрительным возможностям ребенка; увеличение сложности речевой задачи не должно сопровождаться одновременным необоснованным ухудшением визуальной доступности.

3.3. Оценка результативности и рекомендации по развитию вербализации пространственных представлений

Эффективность работы следует оценивать повторным предъявлением сопоставимых, но не буквально заученных заданий. А.В. Горбунова в исследовании 2026 года обследовала 12 детей 6–7 лет с косоглазием или амблиопией и сопоставила их с 12 нормально видящими сверстниками; на исходном этапе у 50 % детей с нарушением зрения отмечался низкий уровень ориентировки и у 50 % — низкий уровень речевого обозначения воспринимаемых направлений [5]. После коррекционной работы автор зафиксировала положительную динамику понимания предлогов и речевого описания местоположения объектов.

Показатель | Исходная проблема | Ожидаемая положительная динамика

Право-левая ориентировка | Смещение направлений | Снижение числа инверсий

Понимание предлогов | Неустойчивое выполнение инструкции | Рост самостоятельных правильных действий

Употребление предлогов | Замены и пропуски | Точный выбор конструкции
 Описание положения | Жест вместо слов | Развернутое речевое обозначение
 Описание маршрута | Пропуск звеньев | Последовательное словесное
 планирование

Сопоставление следует проводить по одинаковым критериям, но с обновленным стимульным материалом. В противном случае улучшение может отражать запоминание конкретной картинки, а не перенос пространственного навыка. Наиболее значимыми признаками положительной динамики являются уменьшение количества смысловых замен, сокращение числа наводящих вопросов, появление точных пространственных слов в спонтанной речи и способность объяснить маршрут другому человеку. В исследовании К.А. Лопатиной 43,8 % испытуемых имели низкий суммарный уровень восприятия пространства [6, С. 354–356]; поэтому для индивидуальной оценки важнее изменение собственного профиля ребенка, чем механическое сопоставление с усредненным процентом другой выборки.

Ошибка | Критерий улучшения | Способ фиксации

Смещение право/лево | Снижение инверсий | Количество ошибок в серии

Жест вместо слова | Рост точных словесных ответов | Доля самостоятельных
 ответов

Пропуск предлога | Полная грамматическая конструкция | Число полных
 высказываний

Потеря точки отсчета | Указание ориентира | Качественный анализ ответа

Нарушение маршрута | Сохранение последовательности | Число правильно
 воспроизведенных звеньев

Закрепление результатов требует согласованных действий педагогов и семьи. Воспитателю полезно включать пространственную лексику в уборку игрушек, сервировку, конструирование и подвижные игры; тифлопедагог обеспечивает системное усложнение пространственных задач; логопед контролирует точность лексико-грамматического оформления; родители

переносят навык в бытовые маршруты. При этом домашнее упражнение не должно превращаться в постоянный контроль речи. Ребенку полезнее объяснить, где лежит нужный предмет, провести взрослого к объекту или описать расстановку игрушек, чем многократно повторять изолированные предлоги.

Ситуация | Пример действия | Речевая задача

Игра | Размещение фигур и игрушек | Объяснить взаиморасположение

Быт | Поиск одежды или посуды | Назвать место предмета

Прогулка | Движение по знакомому маршруту | Описать последовательность поворотов

Конструирование | Сборка по словесной инструкции | Понимать и давать пространственные указания

Домашняя деятельность | Объяснение маршрута взрослому | Использовать речь как средство планирования

Таким образом, развитие вербализации пространственных представлений должно оцениваться по функциональному результату: ребенок точнее воспринимает пространственную ситуацию, понимает речевую инструкцию, самостоятельно обозначает отношение и использует слово для управления собственным или чужим действием. Положительная динамика не исключает сохранения отдельных трудностей право-левой дифференциации и сложных преобразований точки отсчета, поэтому завершение одного коррекционного цикла не означает прекращения работы. Для слабовидящих старших дошкольников наиболее продуктивна системная модель, в которой практическая ориентировка, пространственная лексика и самостоятельная речь развиваются совместно.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

Нормативно-правовые акты

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.09.2026).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 27.09.2026).
3. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1022 [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_438538/ (дата обращения: 27.09.2026).

Литература и публикации

4. Болдинова О. Г., Иванова Е. А., Маркова Н. Ф., Антонова С. Л., Складнева В. М. Методика развития пространственного ориентирования и мобильности детей с нарушениями зрения различных возрастных групп : методическое пособие для специалистов. — Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — 73 с. — ISBN 978-5-907593-15-2.
5. Горбунова А. В. Формирование умения ориентироваться в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях психолого-педагогического сопровождения в детском саду // Молодой ученый. — 2026. — № 36 (639). — С. 164–166. — URL: <https://moluch.ru/archive/639/139896/> (дата обращения: 27.09.2026).

6. Лопатина К. А. Формирование пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения // Молодой ученый. — 2021. — № 24 (366). — С. 354–356. — URL: <https://moluch.ru/archive/366/82200/> (дата обращения: 27.09.2026).
7. Мустакимов В. А. GPT педагогам. 350 промптов, повышающих производительность в 1000 раз. — Екатеринбург : Академия перефразирования и рерайта. Издательские решения, 2023. — 256 с. — ISBN 978-5-0060-4520-0.
8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л. И. Плаксиной. — Москва : Экзамен, 2003. — 156 с.
9. Подколзина Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. — 2008. — № 4. — С. 64–68.
10. Подколзина Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения : методическое пособие. — Москва : Линка-Пресс, 2009. — 169 с. — ISBN 978-5-8252-0065-1.
11. Савчук В. С. Формирование пространственной лексики у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения // Научно-исследовательская работа обучающихся и молодых учёных : материалы 72-й Всероссийской (с международным участием) научной конференции обучающихся и молодых учёных. — Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2020. — С. 228–230. — URL: <https://elibrary.petrSU.ru/books/69388> (дата обращения: 27.09.2026).
12. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. — Москва : Полиграф сервис, 2000. — 250 с.
13. Воробьев В. Ф., Костенкова Н. В. Оценка нарушений пространственного праксиса у детей с косоглазием и амблиопией // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2019. — № 2 (168). — С. 60–64. — URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-narusheniy-prostranstvennogo-praksisa-u-detey-s-k>
(дата обращения: 27.09.2026).

Интернет-источники

14. Blindness and vision impairment // World Health Organization : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
(дата обращения: 27.09.2026).

15. Институт коррекционной педагогики : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/> (дата обращения: 27.09.2026).

КонтрПлагат (kontrplagiat.ru), помогаем студентам с письменными работами (под ключ), выполняем рерайт, перефразирование, очеловечивание, гарантия.

КонтрПлагат (dp5.org), программы для студентов, [ИИ-детектор текстов](#) ([Антиплагиат ВУЗ](#), [полная версия](#)); [Детектор достоверности](#); [Проверка уникальности рерайта](#); [Форматирование и оформление работы по ГОСТ](#); [Поиск и оформление библиографии по ГОСТ 2018](#)).