

RU

Изучение пространственно-зрительных представлений у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Баряева Л. Б., Крутецкая А. П., Творогова А. В.

Аннотация. Цель исследования - обобщение результатов изучения пространственно-зрительных представлений у старших дошкольников с нормативным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья (тяжелое нарушение речи и задержка психического развития). В статье представлены научно-методические основы формирования пространственно-зрительных представлений у старших дошкольников с разными стартовыми возможностями; проведен сравнительный анализ и обобщены результаты исследования пространственно-зрительных представлений у нормотипичных старших дошкольников и их сверстников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития, посещающих группы комбинированной направленности, то есть обучающихся в условиях инклюзивного дошкольного образования. Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной методики изучения пространственно-зрительных представлений, позволяющей оценить сформированность этих представлений и определить детей «группы риска», нуждающихся в специальных занятиях по формированию топологических, временных, оптических представлений на этапе подготовки к школе. В результате качественного и количественного анализа топологических, временных, зрительно-оптических представлений у дошкольников обогащен исследовательский материал изучения пространственно-зрительных представлений у нормотипичных детей, детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР), позволяющий проводить профилактику этих нарушений в процессе подготовки к овладению письменной речью (дисграфия, дискалькулия и дислексия).

EN

Studying Spatial and Visual Perception in Senior Preschool Children with Health Limitations

Baryaeva L. B., Krutetskaya A. P., Tvorogova A. V.

Abstract. The research aims to summarise results of studying spatial and visual perception in senior preschool children with normotypical development and children with health limitations (severe speech disorders and delayed mental development). The article presents scientific and methodological foundations for spatial and visual perception formation in senior preschool children with different starting capabilities; the authors have conducted a comparative analysis and summarised results of studying spatial and visual perception in normotypical senior preschool children and their peers with severe speech disorders and delayed mental development attending groups of combined orientation, that is, students in the setting of inclusive preschool education. Scientific novelty of the research lies in developing a comprehensive methodology for studying spatial and visual perception, which makes it possible to assess the level of this perception formation and identify children at risk who are in need of special classes on forming topological, temporal and optical perception during transition to school. As a result of a qualitative and quantitative analysis of topological, temporal, visual and optical perception in preschool children, the authors have added to the research material on spatial and visual perception in normotypical children, in children with severe speech disorders and delayed mental development, which allows for these disorders prevention in the process of preparing for written speech acquisition (dysgraphia, dyscalculia and dyslexia).

Введение

Актуальность исследования. Современные суждения о том, как выстраиваются пространственно-зрительные представления у детей старшего дошкольного возраста, чье развитие разнообразно по интеллектуальным и речевым параметрам, дают возможность рассматривать их как одни из наиболее важных в структуре развивающихся способностей ребенка [2; 5; 6; 13; 14]. Обратим внимание на то, что определенные отклонения

от нормативных показателей могут наблюдаться у детей с разным уровнем интеллектуального и речевого развития. Особенно ярко они проявляются у детей с ТНР при дизартрических нарушениях [4; 12; 15], у детей с ЗПР церебрально-органического генеза [3].

В рамках данной работы предметом внимания являются вопросы, которые касаются проблем исследования пространственно-зрительных представлений и ориентировок у детей с разным уровнем развития на этапе старшего дошкольного возраста, то есть возраста, когда идет интенсивная подготовка к школе и формируются базовые параметры школьной зрелости. Рассматриваемые вопросы имеют особое значение для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ТНР.

Для достижения обозначенной цели исследовательской работы требуется решить следующие задачи:

- изучить научно-теоретические основы становления пространственно-зрительных представлений у дошкольников с разными вариантами умственного и речевого развития;
- выделить содержательные параметры диагностики пространственно-зрительных представлений, позволяющие выявить отклонения в их формировании у детей с нормативным развитием, с ТНР и ЗПР, а также проводить профилактику нарушений в овладении школьными навыками;
- интерпретировать полученные результаты исследования пространственно-зрительных нарушений у детей дошкольного возраста.

Для изучения особенностей пространственно-зрительных представлений у детей старшего дошкольного возраста в статье применяются следующие методы исследования: аналитический метод; педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ результатов исследования.

Теоретическую базу исследования составляют труды Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко [2]; Дж. Брунер [5]; Г. В. Бурменской, О. А. Карабановой, А. Г. Лидерс [6]; Л. А. Венгера [7]; Л. С. Выготского [8]; П. Я. Гальперина [9]; Дж. Гибсон, Э. Гибсон [10]; В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес [13]; В. П. Зинченко, А. Г. Рузской [14]; А. М. Леушиной [16]; А. Р. Лурии [17]; Ж. Пиаже [18]; Б. Инельдер, Ж. Пиаже [19], в которых изложены представления об особенностях восприятия пространства у детей, соотношения зрительных и двигательных представлений и комплексном подходе к их изучению; положения специальной педагогики и психологии, в которых описаны многоаспектность зрительно-пространственных представлений и их роль в формировании общефункциональных механизмов речевой деятельности и познавательного развития у детей с ТНР и ЗПР (Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина и др. [1]; Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, С. Ю. Кондратьева и др. [3]; Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина [4]; Г. Н. Градова [11]; Л. А. Зайцева, Т. В. Горудко [12]; И. Б. Карелина [15]).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования при проведении диагностического изучения особенностей развития детей, в процессе коррекционно-образовательной деятельности, направленной на развитие пространственно-зрительных представлений, их формирование, в целом обогащение понятий об окружающем пространстве. Не менее важны эти обогащенные представления для формирования школьной зрелости, а также профилактики нарушений учебных навыков.

Научно-теоретические основы становления пространственно-зрительных представлений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными и речевыми проблемами в развитии

Установлено, что детализация образов восприятия у ребенка активно осуществляется в процессе перцептивного развития. Обращают на себя внимание направления извлечения информации и детализации восприятия, которые оказываются стратегическими для познавательного и речевого развития детей. Среди них наиболее важным является то, как и в какое время развития перцептивная система ребенка начинает реагировать на познаваемые им разные свойства мира вещей и временные паттерны. Важно и то, как и в какое время в ходе развития ребенок начинает выделять размерности, отличающие отдельные свойства объектов. Не менее значимым для определения направлений общеразвивающей и коррекционной работы является то, как происходит у ребенка процесс увеличения восприятия различий схожих значений размерностей, а также как идет процесс выделения и установления особенностей разных признаков в событийно-объектных ситуациях, позднее разновекторных отношений в реальном и абстрактном пространстве [3; 5; 6; 9; 10; 18].

Перцептуальное пространство выделяется как базовая основа для изучения пространственных параметров и характеристик в детском возрасте. Поэтому исследователи уделяют так много внимания рассмотрению такого вопроса, как ознакомление детей с модельными характеристиками идеальных объектов, основываясь на детском опыте [2; 5; 7-9; 13; 16]. Проводя образовательную, а в ряде случаев и коррекционную работу с детьми, например, с детьми с ТНР или ЗПР, специалисты обращают внимание на развитие симультанного восприятия, на формирование умений и навыков у детей, позволяющих устанавливать пространственные отношения.

Важными для проводимого исследования являются данные об этапах становления зрительно-пространственных функций человека [2; 5; 9; 13; 14; 17-19]. Рассмотрение этих этапов дает возможность определить последовательность их формирования, акцентируя внимание на том, что этот процесс находится во взаимосвязи с формированием предметно-практической деятельности детей и их речевым развитием [5; 7; 17]. Поэтому столь значимо то, что формирование пространственно-зрительных представлений в структуре коррекционных занятий интегрируется с разными образовательными областями [1].

Проводя коррекционно-развивающую работу с детьми с ТНР и ЗПР, специалисты в области коррекционной педагогики особое внимание обращают на формирование топологических представлений, развитие гнозопраксиса, формирование оптических представлений [1; 5; 8]. Важным направлением коррекционной работы со старшими дошкольниками является профилактика нарушений в овладении письменной речью,

где зрительно-пространственные представления составляют базовую основу в структуре общефункциональных механизмов речевой деятельности [1; 3; 11].

Таким образом, аналитический обзор литературных источников дает основание считать, что дети дошкольного возраста с ТНР и ЗПР испытывают серьезные трудности в ходе формирования пространственно-зрительных представлений, следствием этого являются проблемы, возникающие в их познавательном и речевом развитии, в развитии их когнитивных возможностей.

Организация процесса диагностического обследования, целевая аудитория, содержание методики изучения зрительно-пространственных представлений у детей и критерии оценивания ответов

Экспериментальное изучение особенностей пространственно-зрительных представлений у старших дошкольников осуществлялось нами в ходе констатирующего эксперимента на базе Государственного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в группе комбинированной направленности с 21 дошкольником с разным уровнем речевого и когнитивного развития. Среди них: 11 нормотипичных детей и 10 детей с ОВЗ (заклучения представлены по решению психолого-медико-педагогической комиссии). Среди детей с ОВЗ: шесть детей с ТНР – логопедическое заключение: общее недоразвитие речи (ОНР) 3 уровня речевого развития, стертая дизартрия; четыре ребенка – с ЗПР соматогенного и церебрально-органического генеза, логопедическое заключение: системное недоразвитие речи на фоне задержки психического развития. По результатам первичной логопедической диагностики в начале учебного года у всех детей с ОВЗ выявлены следующие особенности речи: артикуляционная моторика развита недостаточно, темп движений нарушен, объем движений неполный, трудности в удержании артикуляционной позы, нарушена координация движений губ и языка; полиморфное нарушение звукопроизношения; нарушена слоговая структура речи на уровне слова и предложения; фонематический слух нарушен; лексический запас ниже возрастной нормы; грамматический строй речи сформирован недостаточно, ошибки в словоизменении и словообразовании; связная речь сформирована недостаточно. 11 детей с нормотипичным развитием не имеют нарушений речи.

Нами была подготовлена методика изучения зрительно-пространственных представлений, включающая изучение знаково-символических параметров – цифр, математических знаков, геометрических фигур, топологических, величинных и временных представлений. Задания в ряде случаев были разработаны нами, а также использовались адаптированные варианты опытов Ж. Пиаже и Б. Инельдер [18; 19].

Представляем краткое описание ряда заданий методики диагностического обследования пространственно-зрительных представлений детей старшего дошкольного возраста, предложенной детям в возрасте 6,5-7,0 лет на этапе подготовки к обучению в школе. Задания методики составлены таким образом, чтобы выявить особенности пространственно-зрительных представлений, значимых для коррекции возможных нарушений общефункциональных механизмов речевой деятельности, необходимых для овладения школьными навыками.

Среди заданий, предлагаемых для диагностического обследования, были те, которые позволяют установить владение детьми элементарными знаково-символическими параметрами, когда ребенок может среди всех знаков выделить знаки по одному параметру, например цифры среди цифр, букв и пиктограмм, и дать обобщающее название этих знаков.

Для изучения особенностей воспроизведения пространственных тел в двухмерном пространстве предлагалось зарисовывать плоскостные фигуры, основываясь на тактильных представлениях о фигуре, на сыпучем материале – песке (манке). После выполнения задания дети называли фигуры.

В комплект заданий входили задания, объединенные общим названием «Бутылки такие разные». Для этого предлагались адаптированные варианты опытов Ж. Пиаже «Разные бутылки», «Одинаковые бутылки» [18]. Они были направлены на изучение особенностей измерения, выделения одинакового количества воды и распределения ее по разновеличным сосудам или сосудам, расположенным в разных плоскостях. Это позволяло определить понимание ребенком принципа сохранения количества жидкости, то есть независимости одинакового ее количества, наливаемого в сосуды, от величины этих сосудов. В ходе выполнения задания с одинаковыми сосудами и одинаковым количеством жидкости, когда один из сосудов ставился на горлышко, а ребенку необходимо было определить равенство или неравенство воды при разном расположении одинаковых по величине сосудов, изучалось также понимание принципа сохранения количества.

В диагностическую методику входили задания на величинно-пространственные представления, объединенные общим названием «Елочки». Для этого было разработано задание «Составь елку из разных по величине треугольников», где каждая составная фигура-треугольник могла вкладываться последовательно в разрез другой на 1/3 часть. В ходе выполнения задания ребенку было необходимо оперировать деталями не только в зрительном плане, но и включать навыки моторной организации действия. При выполнении аппликационной поделки «Елочка» ребенку надо было не только подбирать и выкладывать детали по величине, составляя аппликацию, но и наклеивать детали на лист бумаги, используя для этого доступные ему средства – клей и кисточку. Проводилось изучение величинно-зрительных представлений, определялось понимание детьми словесной инструкции, предшествовавшей выполнению задания, – предлагалось задание «Елка у домика». В этом случае необходимо было выполнить задание, ориентируясь на паропротивоположность величины при расположении домов и елок.

Следующая группа заданий была объединена общим названием «Улитка» и строилась на основе методики Ж. Пиаже и Б. Инельдер [19]. Задания были направлены на изучение топологических представлений. Детям

необходимо было представить и составить фигуру улитки, которая перемещается по внешней стороне круга в одну сторону (вправо или влево) в тех точках, которые указывал экспериментатор.

Для расширения информации о топологических представлениях ребенка ему предлагалось расположить на дидактическом модуле «Часики» [3] плоскостные изображения улитки (12 штук), разместив их по ходу движения так, как располагаются цифры на циферблате часов. Экспериментатор предлагает ребенку расположить 12 кругов с изображением улиток, представив, как улитка идет по кругу.

Наряду с этими заданиями мы предлагали детям и задания на изучение их представлений о круговом порядке. Это также был адаптированный вариант методики Ж. Пиаже и Б. Инельдер «Представление о круговом порядке» [19]. Использовались два круга с одинаковым набором из шести грибков. Грибы отличались цветом шляпок. На одном круге грибы располагались экспериментатором, а на другом в качестве ориентира использовался только один грибок, остальные ребенок должен был расположить в соответствующем порядке после поворота этого круга на 180 градусов.

Обратим внимание еще на одно задание – «Определение наклонов воды» [Ibidem]. Предлагая это задание, мы изучали особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о системе координат (о горизонтали) и определяли возможности ребенка по использованию горизонтальной поверхности в качестве системы отсчета.

Мы описали в статье лишь некоторые задания экспериментальной диагностической методики. В блоках заданий они разнообразны и дают возможность достаточно полно представить особенности формирования пространственно-зрительных представлений у детей старшего дошкольного возраста с разными стартовыми возможностями.

Описание и интерпретирование результатов исследования

Анализ результатов на основе уровневой оценки выполнения заданий позволил определить детей «группы риска» по формированию пространственно-зрительных представлений, описать те сложности, которые испытывают дети с различным уровнем речевого и интеллектуального развития на этапе подготовки к обучению в школе, овладевая этими представлениями. Для каждого ребенка были составлены заключения, определяющие наиболее сложные параметры в формировании этих представлений. Важно отметить, что проблемы формирования пространственно-зрительных представлений наблюдались не только у детей «группы риска» – с ТНР и ЗПР. Они были и у нормативно развивающихся детей. Отличало их то, что дети с нормативным развитием в старшем дошкольном возрасте достаточно быстро исправляли свои ошибки, внимательно следили за действиями взрослого, обращались с вопросами, если не могли четко выполнить задание, и старались комментировать свои действия, ища поддержку, или пытались таким образом узнать о своих ошибках у взрослого. Дети с ТНР чаще всего не стремились оречевлять свои действия. Они молча выполняли задания и только по просьбе взрослого называли действия. В речи этих детей наблюдались ошибки в определении пространственных ориентировок и сложности в согласовании своих действий с речевыми инструкциями взрослого. Так, по заданию «Выбери цифры» мы выделили то, что у некоторых детей с нормативным развитием и у всех детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдались ошибки в определении похожих букв и цифр. Ориентировочные реакции у детей в норме и с ТНР при выполнении задания «Рисуем фигуры на песке» были схожими, но дети с ТНР по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками не могли после ощупывания фигур зарисовать весь предъявляемый набор, они зарисовывали одну-две фигуры с незначительными искажениями формы. Это свидетельствовало о нарушениях кинестетической организации движений, что в процессе письма могло приводить на этапе школьного обучения к сложностям моторной передачи знаков. Дети с задержкой психического развития, выделяя отдельно пиктограммы, не проводили дифференциацию цифровых и буквенных знаков, путали их изображения. Это свидетельствовало о крайней недостаточности дифференциации знаково-символических символов, что могло привести в дальнейшем к оптическим нарушениям на письме. Они стремились рисовать фигуры на песке, что интересно, это действие вызывало у детей с ЗПР значительно больший интерес, чем у остальных участников экспериментального исследования. Желание и стремление рисовать на песке часто нарушало ход выполнения задания. У этой категории детей нарушался процесс программирования и контроля действий. Предлагая детям с разными возможностями выполнять задание одновременно в песочнице (2-3 ребенка), мы обратили внимание на то, что дети с ЗПР стремились подражать в своих действиях сверстникам. Это делал и один из детей с ТНР, но остальные дети в норме и с ТНР стремились выполнять то задание, которое им было дано, и не подражать другим.

Обратимся более подробно к анализу задания на основе опыта Ж. Пиаже «Разные бутылки». В ходе его выполнения, требующего понимания принципа сохранения количества вещества, не зависящего от величины вмещающего сосуда, мы установили, что это задание оказалось сложным для большинства детей с разным уровнем развития. Эти сложности отличались разной степенью выраженности. Так, только три ребенка с нормой развития смогли установить, что количество воды в бутылках, если оно было равным в стаканах, не меняется от разновеликости бутылок. Семь детей с нормативным развитием и двое детей с ТНР не смогли сделать этого, но старались пояснить экспериментатору данный оптический эффект, долго и старательно комментировали свои наблюдения, даже выражали удивление и недоумение по этому поводу. Только после трехкратного повторения опыта смогли найти решение этого вопроса большинство детей с нормой развития, а дети с ТНР так и не решили этой задачи. Четверо детей с ТНР и все дети с ЗПР не определяли равенство количества воды в бутылках после установления количества воды в стаканах, не давали объяснения данному явлению и не удивлялись наблюдаемому явлению по изменению позиций бутылок и перемещению в них воды.

Выполняя задания «Составь елку из разных по величине треугольников», все дети с нормативным развитием и дети с ТНР составили целую конструкцию на основе образца, а для детей с ЗПР это задание оказалось сложным. Они концентрировали свое внимание на соединении деталей, достигая результата, не спешили брать нужную по величине фигуру, а брали любую и получали удовольствие от того, что могли моторно справиться с заданием. Процесс выполнения этого задания был сконцентрирован у детей с ЗПР на скреплении деталей, а не на осмыслении конструкции на основе величинных представлений. Ориентировка на пространственно-зрительные параметры не наблюдалась у детей с ЗПР. Здесь опять встает проблема нарушения процесса программирования и контроля действий у этой категории детей.

Одним из интересных для анализа результатов выполнения стало задание «Елка у домика». Все дети с нормативным развитием справились с этим заданием. Дети с ТНР и с ЗПР показали примерно одинаковый уровень выполнения задания. Они рисовали елки, ориентируясь на зрительное восприятие, а не на словесную инструкцию по выполнению задания. Таким образом, не учитывалась паропротивоположность расположения домов и елок. Это задание дети выполняли все вместе. Дети с нормой развития слушали и понимали словесную инструкцию, а дети с ТНР и ЗПР слушали, но не ориентировались на грамматическую конструкцию, которая была в инструкции, и не учитывали величинные лексические характеристики, представленные в инструкции взрослого. Дети с ЗПР старались смотреть, что сделали другие дети, отвлекались на это и не спешили делать задание. Это являлось значительным отличием в процессе взаимодействия экспериментатора с детьми, где дети с нормой развития и дети с ТНР демонстрировали ему свои успехи, а дети с ЗПР искали помощи. Именно эта проблема должна очень корректно и методически грамотно решаться взрослыми в условиях инклюзивного образования в группе комбинированной направленности.

Выполнение задания «Машины и дорожки» [18] оказалось сложным для большинства детей с разным уровнем интеллектуального и речевого развития. Определение свойств транзитивности при фактических действиях с предметами проходило у большинства детей, прежде всего детей с ТНР, только на этапе нескольких действий по ходу выполнения задания, а детьми с ЗПР оно так и не было осмыслено и выполнено правильно.

Одним из наиболее диагностических был опыт о представлении перемещения улитки (адаптированный вариант методики Ж. Пиаже и Б. Инельдер [19], который позволил нам изучить элементарные топологические отношения «внутри – снаружи» и «связность – разделенность»). Две трети старших дошкольников с нормой развития смогли выполнить задание правильно, то есть они ориентировались в задании с учетом топологических признаков. Одна треть нормативно развивающихся детей, все дети с ТНР и один ребенок с ЗПР выполнили задание, допустив «ошибки локального расположения» (например, улитка крепится головой, раковиной, а не ногой). Остальные дети с ЗПР сделали ошибки в отношении «несохранения» топологических отношений между элементами улитки. Один ребенок с ЗПР допускал ошибки «ориентации», при которых улитка неверно располагалась по отношению к направлению перемещения.

Выполнение задания по перемещению изображения улитки на игровом модуле «Часики» также имело специфические особенности у детей с ОВЗ по сравнению с детьми с нормативным развитием. Трое детей с нормой развития расположили улиток по кругу, ориентируясь в их перемещении. Семь нормотипичных детей и один ребенок с ТНР, допуская ошибки в ориентации улиток на поверхности, исправляли их. Все дети с ЗПР и трое детей с ТНР не смогли сориентироваться в пространстве кругового поля часиков и ошибочно располагали карточки с изображением улитки в направлении перемещения.

Не приводя в статье анализ результатов всех заданий, отметим, что выполнение заданий по разработанной нами диагностической методике изучения зрительно-пространственных представлений у старших дошкольников, на наш взгляд, могло свидетельствовать об их возможных нарушениях и позволило предположить о предрасположенности к оптическим нарушениям у детей на этапе овладения школьными навыками. Выявленные нарушения пространственно-зрительных представлений могут свидетельствовать о возможных сложностях, которые возникнут у детей с ОВЗ в процессе овладения письменной речью, а в целом могут создавать сложности в процессе социализации.

Заключение

Изучение пространственно-зрительных представлений у дошкольников с разным уровнем интеллектуального и речевого развития осуществлялось в предметно-практической и игровой деятельности. В результате проведенного исследования разработано содержание комплексной методики, позволяющее оценить сформированность этих представлений и определить детей «группы риска», нуждающихся в специальных занятиях по формированию топологических, временных, оптических представлений на этапе подготовки к школе. Интерпретация полученных данных позволила выявить специфические особенности пространственно-зрительных представлений у детей с ОВЗ, где нарушение этих представлений у детей с ТНР связано с недостаточным формированием общефункциональных механизмов речевой деятельности, а у детей с ЗПР – с недостаточным когнитивным развитием. Результаты эксперимента предоставляют возможность разрабатывать:

- модели коррекционно-педагогического воздействия с целью оптимизации процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- индивидуальные программы формирования пространственно-зрительных представлений, исходя из персонализированного подхода к проблемам предупреждения нарушений в овладении школьными навыками для каждого ребенка с ОВЗ, что значимо для их последующего образования.

Перспектива дальнейших исследований представляется в разработке методических рекомендаций по коррекционно-образовательной работе с детьми с ТНР и ЗПР по формированию пространственно-зрительных представлений в процессе интеграции в разных образовательных областях на основе примерных адаптированных программ дошкольного образования для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Источники | References

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи с методическими рекомендациями / под ред. Т. В. Волосовец, Л. В. Лопатиной. М.: Просвещение, 2019. 335 с.
2. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
3. Баряева Л. Б., Вечканова И. Г., Галлямова Ю. С., Ивлева М. Г., Кондратьева С. Ю., Лебедева И. Н., Лопатина Л. В., Макоедова Г. В., Яковлева Н. Н. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: колл. монография. М.: Добрый мир, 2018. 331 с.
4. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Ретроспективный анализ методик логопедической работы по преодолению речевого дефекта при стертой дизартрии у дошкольников // Специальное образование. 2020. № 2 (58). С. 172-188.
5. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 411 с.
6. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М.: Изд-во МГУ, 1990. 136 с.
7. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969. 365 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 497 с.
9. Гальперин П. Я. Четыре лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Кн. дом «Университет»; Юрайт, 2000. 112 с.
10. Гибсон Дж., Гибсон Э. Перцептивное научение - дифференциация или обогащение? // Хрестоматия по ощущениям и восприятию. М.: МГУ, 1975. С. 181-197.
11. Градова Г. Н. Развитие ориентировки в пространстве у дошкольников с общим недоразвитием речи // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 10. С. 235-242.
12. Зайцева Л. А., Горудко Т. В. Коррекция зрительного восприятия у детей с дизартрией // Дефектология. 2003. № 1. С. 13-27.
13. Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. Формирование зрительного образа. М.: Изд-во МГУ, 1969. 106 с.
14. Зинченко В. П., Рузская А. Г. Взаимоотношение осязания и зрения у детей дошкольного возраста // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М.: Просвещение, 1966. С. 272-301.
15. Карелина И. Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств // Дефектология. 2000. № 1. С. 24-26.
16. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
17. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академ. проект, 2000. 512 с.
18. Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. с фр. М.: Междунар. пед. акад., 1994. 674 с.
19. Inhelder B., Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. N. Y.: Basic Books, 1958. 326 p.

Информация об авторах | Author information

RU Баряева Людмила Борисовна¹, д. пед. н., проф.
Крутецкая Антонина Павловна²
Творогова Анна Владимировна³
^{1,3} Московский городской педагогический университет
² ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга

EN Baryayeva Lyudmila Borisovna¹, Dr
Krutetskaya Antonina Pavlovna²
Tvorogova Anna Vladimirovna³
^{1,3} Moscow City University
² Kindergarten № 83 of the Frunzensky District of St. Petersburg
¹ alesej@yandex.ru, ² t.krutez@yandex.ru, ³ anna280480@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 14.05.2021; опубликовано (published): 30.06.2021.

Ключевые слова (keywords): пространственно-зрительные представления; топологические представления; зрительно-оптические представления; старшие дошкольники; ограниченные возможности здоровья; spatial and visual perception; topological perception; visual and optical perception; senior preschool children; health limitations.