МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

АДЫЯКОВА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Коррекционная работа по развитию навыков употребления предлогов у слабовидящих второклассников

Направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

канд.пед.наук, доцент Беляева О.Л.

«08» 05 2026г

Научный руководитель

канд.пед.наук, доцент Проглядова Г.А.

«08» 05 2026г.

Обучающийся Адыякова М.А.

«08» 05 2026г.

Дата защиты «09» 06 2026г.

Оценка Отлично

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 7
1.1. Формирование навыка употребления предлога у детей в онтогенезе 7
1.2. Особенности употребления предлога слабовидящими детьми 9
1.3. Обзор методик, направленных, на развитие навыков понимания и употребления предлогов слабовидящими младшими школьниками 12
Выводы по 1 главе 18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ 20
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента 20
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента 26
Выводы по 2 главе 34
ГЛАВА 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ 37
3.1. Организация коррекционной работы по развитию навыка понимания и употребления предлогов слабовидящими обучающимися второго класса 37
3.2. Контрольный эксперимент и его анализ 44
Выводы по 3 главе 56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 60
ПРИЛОЖЕНИЯ 65

ВВЕДЕНИЕ

Обеспечение равных образовательных возможностей для всех категорий обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, является приоритетной задачей современной педагогики. Особое внимание уделяется слабовидящим учащимся, специфика зрительного восприятия которых оказывает существенное влияние на развитие их учебной деятельности, речевых навыков и, в частности, на формирование грамматического строя речи.

Нормативно-правовой основой организации образования данной категории детей является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ОВЗ. В соответствии с приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ФАОП НОО), образовательный процесс должен быть направлен на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. Стандарт подчеркивает необходимость комплексной психолого-педагогической поддержки, нацеленной на достижение слабовидящими учащимися образовательных результатов, сопоставимых с нормативно развивающимися сверстниками, что требует особого внимания к развитию всех аспектов речи, включая грамматику [1].

Кроме того, организация специализированной помощи регламентируется распоряжением Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Данный документ определяет, что логопедическая помощь включает проведение диагностики речевых нарушений, коррекционно-развивающих занятий и профилактической работы, что напрямую соотносится с задачей формирования у слабовидящих детей правильного употребления предложно-падежных конструкций [3].

Актуальность темы также подкреплена обновленным приказом Минпросвещения России от 6 ноября 2024 г. № 778 «Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» , вступившим в силу 1 марта 2025 года, который закрепляет необходимость оказания логопедической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ [2].

Однако, несмотря на наличие развернутой нормативной базы и понимание значимости речевого развития, остаётся актуальной проблема изучения особенностей понимания и употребления предлогов именно слабовидящими учащимися. Предлоги занимают ключевое место в системе русского языка, обеспечивая смысловую связь слов в предложении и точность выражения пространственных, временных и других отношений, что особенно важно для формирования целостной картины мира у детей с ограниченным зрительным восприятием.

Цель исследования: изучить особенности сформированности понимания и употребления предлогов слабовидящими обучающимися второго класса и определить результативные направления коррекционной работы.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить методики, направленные на развитие понимания и употребления предлогов младшими слабовидящими школьниками.
3. Провести экспериментальное исследование по выявлению особенностей понимания и употребления предлогов у слабовидящих обучающихся второго класса.
4. Разработать и апробировать систему коррекционно-развивающей работы по формированию навыка понимания и употребления предлогов и оценить её результативность.

Объект исследования: оптико-пространственные представления у младших школьников.

Предмет исследования: особенности формирования употребления предлогов слабовидящими второклассниками.

Гипотеза исследования: полагается, что навыки понимания и употребления предлогов у слабовидящих обучающихся 2 класса будут характеризоваться рядом особенностей: затруднениями в понимании и употреблении сложных пространственных предлогов (между, над, перед, за, из-за, из-под), смешением и заменой предлогов с близкими по значению, пропусками предлогов в связной речи, а также нарушением предложно-падежных конструкций при обозначении пространственных и направленных отношений. Систематическая коррекционно-развивающая работа с опорой на полисенсорные методы и предметно-практическую деятельность позволит преодолеть данные трудности.

Методологическая основа исследования опирается на системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы к изучению речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Системный подход позволяет рассматривать формирование понимания и употребления предлогов как компонент целостной речевой системы, находящийся во взаимосвязи с развитием пространственных представлений, познавательных процессов и сенсорного опыта ребёнка (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин).

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) определяет необходимость формирования грамматических средств речи, в том числе предлогов, в процессе предметно-практической, игровой и учебной деятельности, что особенно значимо для слабовидящих обучающихся, испытывающих трудности зрительного восприятия.

Личностно-ориентированный подход предполагает учёт индивидуальных особенностей развития, уровня зрительных возможностей и речевой подготовки

слабовидящих младших школьников, а также создание условий для активного включения ребёнка в коррекционно-развивающую деятельность.

Теоретической базой исследования послужили положения культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского, идеи о поэтапном формировании умственных действий П. Я. Гальперина, исследования онтогенеза грамматического строя речи А. Н. Гвоздева, Н. И. Лепской, С. Н. Цейтлин, а также труды отечественных логопедов и тифлопедагогов, раскрывающих особенности речевого развития детей с нарушением зрения (Л. И. Солнцева, Л. В. Ковригина, М. И. Земцова, Л. И. Плаксина).

Методологическая основа исследования обеспечивает научное обоснование выбора методов диагностики и анализа особенностей понимания и употребления предлогов слабовидящими обучающимися второго класса.

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературных источников, обобщение полученной информации;
- эмпирические: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;
- методы математико-статистической обработки эмпирических данных.

База исследования: Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа №1».

Структура: Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Формирование навыка употребления предлога у детей в онтогенезе

Онтогенез речи — это процесс становления и развития речевой функции человека от первых речевых актов до полного овладения языком как средством общения и мышления. В логопедии данный термин обозначает период формирования речи человека от первых звуков и лепета до совершенного состояния, когда родной язык становится полноценным инструментом коммуникации и познания окружающего мира. Развитие речи ребёнка тесно связано с общим психическим и когнитивным развитием, а также с усвоением грамматических закономерностей родного языка [38].

Процесс овладения грамматической системой языка имеет закономерный характер: ребёнок сначала осваивает элементы флективной системы, позволяющие выражать синтаксические отношения, а затем служебные слова, среди которых важное место занимают предлоги. Эта закономерность отмечена в трудах А.Н. Гвоздева, Н.И. Лепской, А.А. Люблинской, Н.А. Рыбникова, С.Н. Цейтлин и других исследователей [42]. Формирование грамматического значения высказываний с пространственным смыслом, по мнению отечественных психологов Б.Г. Ананьева, А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина, представляет собой процесс отражения в речи результатов практического освоения ребёнком объективной действительности. Иными словами, прежде чем ребёнок начнёт использовать в речи предлоги, он должен практически овладеть ориентацией в пространстве и научиться выполнять действия с объектами в различных направлениях: вертикальном, горизонтальном, фронтальном [10, 32].

Речь не является врождённой способностью - она формируется с момента рождения ребёнка и проходит ряд этапов, которые зависят от условий речевой среды, речевой практики и обучения. К 4,5-5 годам ребёнок с нормальным речевым развитием овладевает всей системой родного языка: строит связные высказывания, использует сложные предложения, правильно произносит звуки и

употребляет грамматические формы. Важнейшим компонентом этого развития становится формирование навыка употребления предлогов, обозначающих пространственные, временные и причинно-следственные отношения между предметами и явлениями [32].

По мнению А.М. Шахнаровича, перцептивный (чувственно-практический) опыт играет ключевую роль в онтогенезе грамматически правильной речи: «Большая часть языковой системы ребёнка формируется, когда он имеет большой опыт предметных действий». Таким образом, овладение предлогами невозможно без предварительного освоения пространственных отношений на практике: ребёнок сначала учится различать «внутри» и «снаружи», «на» и «под», а уже затем осваивает языковые средства, отражающие эти отношения в речи [28].

Исследователи детской речи (А.Н. Гвоздев, Е.К. Каверина, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова) выделяют три основных периода формирования грамматического строя речи.

1. Первый период (1 год 3 мес. — 1 год 10 мес.) грамматический зачаток: ребёнок использует аморфные слова-корни в значении целых предложений.

2. Второй период (1 год 10 мес. — 3 года) характеризуется появлением первых грамматических структур и простых предложений, в которых начинают проявляться элементы синтаксической связи.

3. Третий период (3 — 6 лет) этап освоения морфологической системы языка: ребёнок овладевает грамматическими категориями, флексиями и служебными словами, включая предлоги.

Особое внимание исследователи уделяют моменту появления в детской речи предложно-падежных конструкций. Уже к двум годам ребёнок начинает использовать первые предлоги, связанные с пространственными отношениями: «в, на, к, от». Так, по наблюдениям А.В. Захарова и М.И. Поповой, предлог «в» обозначает «внутри», «на» — «сверху», «к» — «приближение», «от» — «удаление». К трём годам в речи появляются предлоги «над, под, за, перед, из-за, из-под», что свидетельствует о переходе к более сложным пространственным

отношениям. По мнению Н.И. Лепской, именно предлоги в возрасте до 2,5 лет играют более значимую роль, чем флексии, поскольку они конкретно обозначают пространственные отношения и служат носителями смысла [10].

К 3,5 годам ребёнок с нормальным развитием речи, как отмечает Н.И. Лепская, начинает употреблять флексии и предлоги в соответствии с нормами родного языка. В этом возрасте система грамматических средств речи становится достаточно гибкой и устойчивой, а ошибки носят эпизодический характер. Освоение предлогов в онтогенезе связано не только с лингвистическими, но и с когнитивными процессами - развитием восприятия, памяти и пространственного мышления. Поэтому любое отставание в становлении пространственных представлений, как показывают исследования Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, приводит к трудностям в употреблении предлогов [40].

Таким образом, овладение ребёнком системой предлогов — это сложный и поэтапный процесс, тесно связанный с общим когнитивным и психомоторным развитием. Появление предлогов в речи свидетельствует о переходе ребёнка от наглядно-действительного мышления к словесно-логическому. Знание закономерностей онтогенеза усвоения предлогов имеет важное значение для логопедии и коррекционной педагогики, поскольку позволяет определить возрастные нормы формирования грамматических средств языка и своевременно выявлять их нарушения у детей с отклонениями речевого или сенсорного развития.

1.2 Особенности употребления предлога слабовидящими детьми

Нарушение зрения оказывает существенное влияние на формирование всех сторон речевой деятельности ребёнка, включая овладение грамматическим строем речи. Одной из наиболее трудных для усвоения категорий у слабовидящих обучающихся являются предлоги, которые выражают пространственные, временные и логико-грамматические отношения между предметами и

действиями. В силу искажённого восприятия окружающего пространства дети с нарушением зрения видят предметы и расстояния между ними не в полном объёме, что затрудняет понимание смыслов, лежащих в основе употребления предлогов [18].

Как отмечает Ковригина Л.В. дети с нарушением зрения видят пространство в искажённом виде, вследствие чего они не всегда понимают значения предлогов, не употребляют их по смыслу, а при использовании допускают многочисленные грамматические ошибки. Например, в речи слабовидящих обучающихся часто наблюдаются пропуски предлогов («идёт школа» вместо «идёт в школу»), их замена («под столом» вместо «за столом»), смешение пространственных значений («на столе» вместо «в столе»), а также нарушение согласования предлога с падежной формой существительного [33].

Согласно исследованиям Ковригиной Л.В., успешное овладение предлогами связано с формированием у ребёнка умений различать пространственные ориентировки. В основе освоения предлогов «НАД, ПОД, ПЕРЕД, ЗА» лежит понимание оппозиций «верх - низ» и «впереди - сзади». Однако слабовидящие дети часто не способны адекватно различать эти ориентировки, заменяя их неопределёнными словами (там, тут) или сопровождая речь указательными жестами и движениями. Так, ребёнок может сказать: «вот туда и вот сюда», не конкретизируя направление. При последовательном назывании изображений на картинках дети часто нарушают словесное обозначение таких предлогов, как ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ, так как не устанавливают понятий о «ряде» и последовательности. В таких случаях они ограничиваются перечислением: «вот картинка, вот ещё картинка и вот ещё картинка», не употребляя пространственные связи [5].

Особенно сложным для слабовидящих детей является овладение системой пространственных координат, выражаемых через предлоги, обозначающие местонахождение (НА, ПОД, ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ) и направление движения (В,

ИЗ, К, ОТ, ЧЕРЕЗ). Умение правильно употреблять предлоги предполагает сформированность ряда базовых ориентировок:

- НАД - ПОД - осознание вертикальных направлений («верх - низ»);
- ПЕРЕД - ЗА - восприятие фронтальных ориентиров («впереди -сзади»);
- МЕЖДУ - понимание промежуточного положения между объектами;
- ОТ - К - ориентация относительно себя и предмета («от себя - к себе»);
- ДАЛЕКО - БЛИЗКО - осознание дистанции и соотнесения расстояния («ближе - дальше от себя, от предмета»);
- В - НА - понимание местоположения («внутри», «сверху»);
- В - ИЗ - восприятие движения в определённом направлении («внутрь» - «наружу»).

Ковригина Л.В. отмечает, что освоение этих ориентировок лежит в основе формирования у детей грамматически правильного употребления предлогов. Так, понимание предлогов «ОТ» и «К» формируется на основе ориентировки относительно собственного тела и внешнего объекта. Ребёнок должен осознавать, что движение может быть направлено «от себя» или «к себе». Понятия далеко и близко также усваиваются через практические действия, при этом предлоги в сочетаниях дальше от…, ближе к… способствуют закреплению этих пространственных представлений в речи [15].

Освоение предлогов в и на связано с дифференциацией понятий «внутри» и «сверху». Например, ребёнок с нормальным зрением легко различает разницу между высказываниями мяч В коробке и мяч НА коробке, тогда как слабовидящий ребёнок часто смешивает эти значения из-за недостаточности зрительных эталонов. Аналогичные трудности возникают при усвоении предлогов В и ИЗ, обозначающих направление движения: «в дом» - «из дома». Для их правильного употребления необходимо сформировать способность ориентироваться в процессе собственного передвижения и понимать пространственные изменения относительно заданного направления [23].

Кроме того, как подчёркивает Ковригина Л.В., важно учитывать грамматическую сторону употребления предлогов. Предлоги употребляются с существительными в определённых падежных формах, которые уточняют значение местонахождения или направления действия. Например:

- Родительный падеж - предлоги у, из, с, до (у скамейки, из ящика, с полки);
- Дательный падеж - предлоги по, к (идёт по тропинке, плывёт к берегу);
- Винительный падеж - предлоги в, на, за, под (положил на полку, залез под кровать);
- Предложный падеж - предлоги в, на (лежит в книге, стоит на столе).

У слабовидящих детей эти грамматические закономерности часто нарушаются. Они не согласуют предлог с падежной формой, что приводит к аграмматизмам и искажению смысла высказывания [4].

Таким образом, особенности употребления предлогов слабовидящими детьми обусловлены нарушением зрительного восприятия и искажённым представлением о пространственных отношениях между предметами. Недостаточность зрительных ориентиров затрудняет усвоение смыслов предлогов и приводит к грамматическим ошибкам в речи. Формирование правильного употребления предлогов у данной категории обучающихся возможно при систематической работе по развитию пространственных представлений, ориентации в собственном теле и окружающем пространстве, а также через специально организованные речевые и двигательные упражнения.

1.3 Обзор методик, направленных, на развитие навыков понимания и употребления предлогов слабовидящими младшими школьниками

При организации коррекционно-развивающей работы важно учитывать, что у слабовидящих младших школьников понимание значений предлогов, как правило, формируется раньше и легче, чем их активное употребление в речи. В

связи с этим большинство методик предполагает поэтапный переход от рецептивного уровня к экспрессивному, что позволяет постепенно закреплять усвоенные пространственные отношения в собственных высказываниях детей. На начальных этапах обучения преобладают задания на понимание инструкций, соотнесение предлогов с предметной или наглядной ситуацией, после чего вводятся упражнения на самостоятельное использование предлогов в словосочетаниях, предложениях и связной речи [6].

Особое внимание в методиках уделяется формированию предложно-падежных конструкций, так как предлоги функционируют в тесной связи с грамматическими формами существительных. У слабовидящих детей нередко наблюдаются трудности согласования предлога с падежной формой, что требует целенаправленной коррекционной работы. В связи с этим используются упражнения на сопоставление конструкций, обозначающих местоположение и направление движения («в дом - из дома», «на стол - со стола», «к дому - от дома»), что способствует осознанию грамматических и смысловых различий предлогов [6].

Значимым направлением коррекционно-развивающей работы является дифференциация предлогов с близкими или противоположными значениями. Для этого в методиках используются контрастные пространственные ситуации, позволяющие наглядно показать различия между предлогами («над - под», «перед - за», «в - на», «из-за - из-под»). Такие упражнения способствуют уточнению пространственных представлений и предупреждению типичных ошибок, связанных со смешением предлогов в речи слабовидящих обучающихся [8].

Важную роль играет систематическое речевое сопровождение всех видов деятельности ребёнка. Проговаривание действий, описание пространственных ситуаций, ответы на наводящие вопросы педагога способствуют активизации словаря и закреплению правильного употребления предлогов. Постепенно речевая помощь сокращается, что стимулирует самостоятельное использование предлогов в устной речи и перенос сформированных навыков в новые речевые

ситуации [6].

Развитие навыков понимания и употребления предлогов у слабовидящих младших школьников является одной из актуальных задач коррекционно-развивающей работы, поскольку предлоги отражают пространственные, временные и логические отношения и играют важную роль в формировании грамматического строя речи. Для детей с нарушениями зрения усвоение предлогов представляет особую сложность, так как опирается на пространственные представления, формирование которых затруднено вследствие ограниченного зрительного восприятия. В связи с этим в тифлопедагогике и логопедии разработан ряд методик, направленных на развитие данных речевых навыков с учётом сенсорных и познавательных особенностей слабовидящих обучающихся [24].

Одной из фундаментальных является методика поэтапного формирования пространственных представлений, разработанная и обоснованная в трудах М.И. Земцовой, Л.И. Плаксиной, Н.С. Костючек. Согласно данной методике, формирование понимания и употребления предлогов осуществляется в строгой последовательности. На первом этапе внимание уделяется ориентировке в схеме собственного тела: дети учатся различать правую и левую стороны, определять положение частей тела относительно друг друга. На данном этапе используются упражнения типа «подними правую руку», «положи руку на голову», «шагни вперёд». Второй этап предполагает формирование пространственных отношений между предметами, когда ребёнок учится определять положение одного объекта относительно другого. На третьем этапе осуществляется переход к активному речевому оформлению пространственных представлений, что выражается в употреблении предлогов в словосочетаниях и предложениях. Например, ребёнок не только выполняет действие «положи кубик под коробку», но и словесно описывает его: «Кубик лежит под коробкой» [31].

Широкое распространение получила предметно-практическая методика, основанная на принципе обучения через активную деятельность. В рамках данной

методики усвоение предлогов осуществляется посредством практических действий с реальными предметами, что особенно важно для слабовидящих младших школьников, так как позволяет компенсировать недостаточность зрительного восприятия за счёт тактильных и двигательных ощущений. В процессе занятий дети манипулируют игрушками, учебными предметами, моделями, располагая их «в», «на», «под», «между», «около» других объектов. Каждое действие сопровождается речевым комментарием со стороны педагога и последующим самостоятельным высказыванием ребёнка. Например, после выполнения задания учащийся проговаривает: «Мяч находится за стулом». Данная методика способствует формированию прочной связи между действием, словом и его значением [7].

В логопедической практике широко применяется методика формирования грамматического строя речи, разработанная Р.Е. Левиной и получившая дальнейшее развитие в работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. В рамках данной методики работа над предлогами проводится системно и последовательно, в тесной связи с развитием словосочетаний и предложений. Предлоги вводятся по принципу от простого к сложному: сначала осваиваются наиболее частотные и наглядные («в», «на», «под»), затем более сложные по значению («около», «между», «перед», «за»). Для слабовидящих детей методика адаптируется за счёт увеличения количества практических упражнений, повторений и использования наглядных и тактильных средств. Примерами заданий являются дополнение предложений пропущенным предлогом, исправление грамматических ошибок, составление предложений, по опорным словам, или предметной ситуации [38].

Значительное место в системе коррекционной работы занимает игровая методика, предполагающая развитие навыков понимания и употребления предлогов в процессе дидактических и сюжетно-ролевых игр. Игровая форма обучения повышает мотивацию детей, способствует активному включению в речевую деятельность и снижает уровень утомляемости. В играх «Найди игрушку», «Где спрятался предмет?», «Путешествие по классу» дети учатся

понимать инструкции, содержащие предлоги, и самостоятельно использовать их в речи. Например, педагог предлагает найти предмет по словесному описанию: «Игрушка лежит между книгами на столе», после чего ребёнок должен не только выполнить задание, но и описать местоположение найденного предмета [6].

Особую значимость для слабовидящих младших школьников имеет методика полисенсорного обучения, основанная на одновременном использовании различных анализаторов: зрительного, тактильного, слухового и двигательного. В рамках данной методики активно применяются рельефные и контрастные пособия, объёмные макеты, тактильные схемы. Использование полисенсорного подхода позволяет сформировать более полные и устойчивые представления о пространственных отношениях. Например, при изучении предлога «между» ребёнок сначала ощупывает два предмета, затем помещает третий предмет между ними и сопровождает свои действия речевым описанием [7].

В коррекционно-развивающей работе также используется методика двигательной ориентации в пространстве, направленная на формирование пространственных представлений через осознание положения собственного тела. В ходе занятий дети выполняют двигательные задания: «встань перед доской», «пройди между партами», «сядь за стол». Данные упражнения способствуют формированию понимания пространственных отношений и создают основу для правильного употребления соответствующих предлогов в речи. Полученные представления постепенно переносятся в устные высказывания и письменную речь [8].

Дополняет систему коррекционной работы методика моделирования и схематизации, при которой пространственные отношения отражаются с помощью условных обозначений, простых схем и моделей. Для слабовидящих детей используются крупные, контрастные и рельефные схемы, позволяющие лучше воспринимать пространственные связи. Работа с моделями помогает ребёнку перейти от конкретных предметных действий к более абстрактному пониманию

значений предлогов и их использования в речи [6].

Таким образом, анализ существующих методик развития навыков понимания и употребления предлогов у слабовидящих младших школьников показывает, что наибольшую эффективность обеспечивает комплексный коррекционно-развивающий подход, сочетающий поэтапное формирование пространственных представлений, предметно-практическую деятельность, игровые, двигательные и полисенсорные методики. Систематическое и целенаправленное применение данных методик с учётом индивидуальных особенностей детей способствует более успешному усвоению предлогов и их активному использованию в устной речи слабовидящих обучающихся.

Выводы по 1 главе

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил сделать вывод о том, что формирование понимания и употребления предлогов является сложным и поэтапным процессом, тесно связанным с общим речевым, когнитивным и пространственным развитием ребёнка. В онтогенезе предлоги усваиваются на основе практического освоения пространственных отношений и опоры на перцептивный опыт, что подтверждается исследованиями отечественных психологов и лингвистов.

Установлено, что у детей с нормальным развитием речи основные предложно-падежные конструкции формируются к дошкольному возрасту, тогда как у слабовидящих обучающихся данный процесс протекает замедленно и имеет специфические особенности. Ограниченность и искаженность зрительного восприятия приводит к недостаточному формированию пространственных представлений, что отражается в трудностях понимания значений предлогов и их неправильном употреблении в речи. Наиболее сложными для слабовидящих детей являются предлоги, обозначающие сложные пространственные отношения и направление движения, а также согласование предлогов с падежными формами существительных.

Обзор методик и приёмов коррекционно-развивающей работы показал, что наибольшую эффективность в формировании навыков понимания и употребления предлогов у слабовидящих младших школьников обеспечивает комплексный подход. Он включает поэтапное формирование пространственных представлений, предметно-практическую деятельность, полисенсорные, игровые и двигательные методы, а также моделирование и схематизацию. Использование данных методик позволяет компенсировать недостаточность зрительного восприятия за счёт опоры на тактильные, слуховые и двигательные анализаторы.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает актуальность изучения особенностей понимания и употребления предлогов слабовидящими обучающимися и обосновывает необходимость проведения экспериментального

исследования, направленного на выявление уровня сформированности данных навыков и определение направлений дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности понимания и употребления предлогов проводился на базе КГБОУ «Красноярская школа №1», в нём приняли участие слабовидящие обучающиеся 2 класса в количестве 20 человек.

Цель эксперимента: выявление уровня сформированности навыков понимания и употребления предлогов.

Для достижения поставленной цели были выявлены следующие задачи:

1. Изучение психолого-педагогической, медицинской документации для определения и формирования экспериментальной группы.
2. Подбор методики диагностического исследования по выявлению уровня сформированности понимания и употребления предлогов.
3. Адаптировать подобранную методику для обследования младших слабовидящих школьников.
4. Подобрать диагностический наглядный материал к методике обследования в соответствии с офтальмо-гигиеническими рекомендациями и зрительными нагрузками.
5. Провести исследование.
6. Проанализировать полученные количественные и качественные результаты исследования.

Для экспериментального исследования были использованы задания, представленные в работах Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой [4; 8], Г.А. Волковой [5], О.Б. Иншаковой [14], Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [32].

Обследование состоит из двух серий заданий:

1 серия – изучение употребления предлогов младшими школьниками, включающий пять заданий;

2 серия – изучение понимания предлогов младшими школьниками, включающий три задания.

Авторский вклад в разработку методик заключался в разработке заданий; бланка ответов, согласно заданиям; изготовление и адаптирование наглядного материала.

При подборе методики особую важность и сложность представлял подбор и адаптирование наглядного материала, который нужно было подобрать с учетом зрительной патологии и возрастных особенностей детей.

1 серия – изучение употребления предлогов. (Приложение А).

Задание 1. Пересказ текста.

Цель: изучение употребления ребенком предлогов в связной речи (высказывании).

Инструкция: «Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать».

«Лето. Петя и Маша приехали на каникулы в деревню к бабушке. Около деревни протекает река, а за ней густой лес. Перешел через речку – и ты в лесу. Часто ходят дети в лес за грибами и ягодами».

Задание 2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: изучение употребления ребенком предлогов в связной речи по серии сюжетных картин.

Стимульный материал: серия сюжетных картин «Большая лужа».

Инструкция: «Разложи картинки в нужной последовательности и составь рассказ по этим картинкам»:

а) На улице весна. Мальчик и девочка вышли из школы и пошли домой. Перед ними на дороге большая лужа.

б) Мальчик перепрыгнул через лужу и пошел дальше, а девочка остановилась около нее.

в) Мальчик оглянулся, а девочка плачет.

г) Мальчик вернулся, принес дощечку и перекинул через лужу.

д) Мальчик помог девочке перейти через лужу.

Задание 3. Составление предложений по сюжетной картине.

Цель: установить правильность употребления ребенком предлогов в связной речи по сюжетной картине.

Стимульный материал: картинка с изображением дома и котов в различных пространственных соотношениях.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, что на ней нарисовано»:

1) Кот в доме;
2) Кот на крыше;
3) Кот за домом;
4) Кот под крыльцом;
5) Кот идет к дому;
6) Кот около дома;
7) Кот вылезает из трубы;
8) Кот выглядывает из-за крыльца;
9) Кот выглядывает из-под крыльца.

Задание 4. Составление предложений по картине.

Цель: установить правильность употребления ребенком предлогов, обозначающих местоположение предмета, его положение по отношению к другому предмету.

Стимульный материал: картинки с изображением двух предметов в различных пространственных соотношениях.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, что на ней нарисовано»:

А.

1) Спичка в коробке;
2) Спичка на коробке;
3) Спичка над коробкой;

4) Спичка под коробкой;

5) Спичка перед коробкой;

6) Спичка за коробкой;

7) Спичка между коробками.

Б.

1) Машина в гараже;

2) Машина перед гаражом;

3) Машина между гаражами;

4) Машина едет по мосту;

5) Машина проехала через мост.

Задание 5. Моделирование предметной ситуации.

Цель: установить правильность употребления ребенком предлогов, обозначающих местоположение предмета, его положение по отношению к другому предмету.

А.

Стимульный материал: 2 книги, карандаш.

Инструкция: «Посмотри внимательно и скажи, куда я положила карандаш?»:

1) В книгу;

2) На книгу;

3) За книгу;

4) Под книгу;

5) Перед книгой;

6) Около книги;

7) Над книгой;

8) Между книгами.

Б.

Стимульный материал: 4 книги, 4 карандаша.

Инструкция: «Посмотри внимательно и скажи, откуда я взяла карандаш?»:

1) Из книги;

2) С книги;

3) Из-за книги;

4) Из-под книги.

При необходимости детям оказывалась дифференцированная помощь в зависимости от степени и характера затруднений:

- стимулирующая - повторение и уточнение инструкции, привлечение внимания, поощрение, активизация деятельности;
- организующая - в виде наводящих вопросов, пояснений, приведение аналогичных примеров (образцов) выполнения задания;
- обучающая - в виде составления планов, схем, условных обозначений.

2 серия – изучение понимания предлогов.

(исключаются подсказывающие ситуации)

Задание 1. Соотнесение предлога с сюжетной картинкой.

Цель: изучение понимания ребенком предлогов по сюжетной картине.

Стимульный материал: картинка с изображением дома и котов в различных пространственных соотношениях.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и покажи, где…»:

1) Кот в доме;

2) Кот на крыше;

3) Кот за домом;

4) Кот под крыльцом;

5) Кот идет к дому;

6) Кот около дома;

7) Кот вылезает из трубы;

8) Кот выглядывает из-за крыльца;

9) Кот выглядывает из-под крыльца.

Задание 2. Соотнесение предлога с картинкой.

Цель: изучение понимания ребенком предлогов, обозначающих

местоположение предмета, его положение по отношению к другому предмету.

Стимульный материал: картинки с изображением двух предметов в различных пространственных соотношениях.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и покажи, где…»:

А.

1) Спичка в коробке;
2) Спичка на коробке;
3) Спичка над коробкой;
4) Спичка под коробкой;
5) Спичка перед коробкой;
6) Спичка за коробкой;
7) Спичка между коробками.

Б.

а) Машина в гараже;
б) Машина перед гаражом;
в) Машина между гаражами;
г) Машина едет по мосту;
д) Машина проехала через мост.

Задание 3. Выполнение задания по инструкции.

Цель: изучение понимания ребенком предлогов, обозначающих местоположение предмета, его положение по отношению к другому предмету.

А.

Стимульный материал: 2 книги, карандаш.

Инструкция: «Положи карандаш…»:

1) В книгу;
2) На книгу;
3) За книгу;
4) Под книгу;
5) Перед книгой;

6) Около книги;

7) Над книгой;

8) Между книгами.

Б.

Стимульный материал: 4 книги, 4 карандаша.

Инструкция: «Возьми карандаш…»:

1) Из книги;

2) С книги;

3) Из-за книги;

4) Из-под книги.

Помощь та же (см. выше).

Оценка проводится по следующим критериям:

1. Возможность выполнения задания: употребляет верно, употребляет неверно; понимает; не понимает.

2. Характер ошибок: пропуск предлога; замена предлога; смешение предлога.

3. Самостоятельность выполнения: выполняет самостоятельно без помощи взрослого; выполняет с помощью логопеда.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Для изучения особенностей употребления и понимания предлогов младшими слабовидящими школьникам нами был проведен констатирующий эксперимент, после которого был произведен качественный анализ полученных результатов. (Приложение Б)

Мною было продиагностировано 20 обучающихся 2 класса с нарушением зрения: среди диагностируемых школьников 7 детей имели среднею степень слабовидения и 13 детей слабую степень слабовидения. В приложении В, я продемонстрировала таблицу с остротой зрения каждого ребенка.

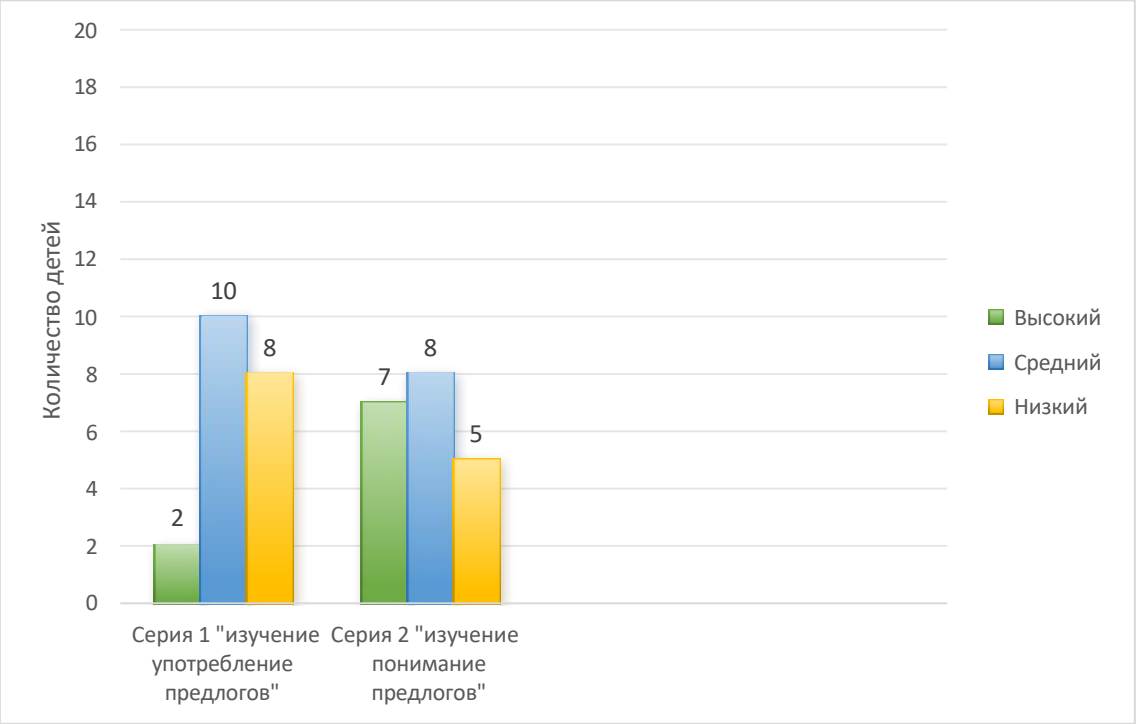


Рисунок 1. Результаты предпроектного исследования

По гистограмме на Рисунке 1, можно увидеть, что в серии 1 «изучение употребления предлогов» из 20 обучающихся на высоком уровне находятся лишь 2 ребенка, остальные 18 обучающихся имеют средний и низкий уровень. Это свидетельствует о выраженных трудностях в самостоятельном использовании предлогов в связной речи, при составлении предложений и моделировании предметных ситуаций.

В серии 2 «изучение понимания предлогов», 5 обучающихся находятся на низком уровне, 8 обучающихся на среднем и 7 на высоком уровне. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что понимание значений предлогов у слабовидящих младших школьников сформировано лучше, чем их активное употребление в речи. Вместе с тем наличие значительного числа обучающихся со средним и низким уровнями указывает на недостаточную сформированность пространственных представлений и трудности в дифференциации значений предлогов. Выявленные особенности обосновывают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на

активизацию употребления предлогов в речи и закрепление их значений в различных речевых и предметно-практических ситуациях.

Рисунок 2. Результаты изучения употребления предлогов

Гистограмма 2 отражает результаты выполнения заданий первой серии, направленной на изучение употребления предлогов слабовидящими обучающимися 2 класса. Анализ данных показывает неравномерность сформированности навыка употребления предлогов в зависимости от типа речевой деятельности и сложности задания.

По результатам задания 1 «пересказ текста» высокий уровень показали 9 обучающихся, которые в целом правильно употребляли предлоги, допуская лишь единичные ошибки. Средний уровень выявлен у 6 детей, у которых наблюдались пропуски и замены отдельных предлогов, преимущественно сложных. Низкий уровень зафиксирован у 5 обучающихся, чья речь характеризовалась частыми пропусками предлогов и нарушением предложно-падежных конструкций.

Анализ выполнения задания 2 «составление рассказа по серии сюжетных картинок» показал, что высокий уровень продемонстрировали 8 обучающихся, сумевших последовательно выстроить рассказ и правильно использовать

большинство предлогов. Средний уровень выявлен у 7 детей, которые испытывали трудности при употреблении предлогов, обозначающих направление и сложные пространственные отношения. Низкий уровень отмечен у 5 обучающихся, чьи рассказы были упрощёнными, с многочисленными ошибками и пропусками предлогов.

По результатам задания 3 «составление предложений по сюжетной картине» высокий уровень показали 9 обучающихся, которые правильно употребляли как простые, так и сложные предлоги. Средний уровень выявлен у 6 детей, допустивших ошибки при использовании предлогов «между», «над», «из-за», «из-под». Низкий уровень отмечен у 5 обучающихся, у которых наблюдалось смешение значений предлогов и необходимость постоянной помощи взрослого.

Анализ задания 4 «составление предложений по двум предметам» показал снижение успешности выполнения: высокий уровень зафиксирован у 8 обучающихся, средний у 5, низкий у 7 детей. Наибольшие трудности вызвали предлоги, обозначающие сложные пространственные отношения «между», «перед», «за» и направление движения «через», «по».

Результаты задания 5 «моделирование предметной ситуации» свидетельствуют о том, что практическая опора облегчает выполнение задания для части детей. Высокий уровень показали 10 обучающихся, которые правильно употребляли предлоги при словесном описании действий. Средний уровень выявлен у 4 детей, нуждавшихся в организующей помощи, низкий у 6 обучающихся, испытывавших устойчивые трудности даже при наличии предметной поддержки.

Таким образом, анализ гистограммы на Рисунке 2 показывает, что наиболее успешно дети справляются с заданиями, опирающимися на наглядность и практические действия, тогда как в условиях связной речи и самостоятельного речевого планирования количество ошибок существенно возрастает.

Рисунок 3. Результаты изучения понимания предлогов

Гистограмма на Рисунке 3 отражает результаты второй серии заданий, направленных на изучение понимания предлогов у слабовидящих обучающихся 2 класса. Полученные данные свидетельствуют о более высоком уровне сформированности рецептивных навыков по сравнению с экспрессивными.

По результатам задания 1 «соотнесение предлога с сюжетной картинкой «кот» высокий уровень показали 8 обучающихся, которые безошибочно определяли пространственные отношения. Средний уровень выявлен у 5 детей, допустивших ошибки при дифференциации предлогов «из-за», «из-под», «между». Низкий уровень зафиксирован у 7 обучающихся, которые испытывали трудности в понимании сложных пространственных предлогов и нуждались в помощи взрослого.

Анализ выполнения задания 2 «соотнесение предлога с картинкой «две вещи» показал, что высокий уровень продемонстрировали 9 обучающихся. Средний уровень выявлен у 4 детей, допустивших отдельные ошибки при определении пространственных отношений. Низкий уровень отмечен у 7 обучающихся, которые смешивали значения предлогов и затруднялись в установлении пространственных связей между предметами.

По результатам задания 3 «выполнение инструкции, моделирование» высокий уровень выявлен у 9 обучающихся, которые правильно выполняли действия по словесной инструкции без дополнительной помощи. Средний уровень показали 3 ребёнка, нуждавшиеся в уточнении инструкции. Низкий уровень зафиксирован у 8 обучающихся, которые допускали ошибки при выполнении инструкций, содержащих сложные предлоги, и требовали организующей или обучающей помощи. Анализ гистограммы 3 показывает, что понимание простых предлогов у большинства слабовидящих младших школьников сформировано, однако при усложнении пространственных отношений и снижении наглядной опоры количество ошибок увеличивается. Значительная доля детей демонстрирует средний и низкий уровни понимания, что указывает на недостаточную сформированность пространственных представлений.

Таким образом, результаты обследования, представленные на Рисунке 2 и Рисунке 3, дают нам основания выделить особенности сформированности понимания и употребления предлогов младшими слабовидящими второклассниками.

Таблица 1. Особенности сформированности понимания и употребления предлогов слабовидящими обучающимися 2 класса

Средний уровень	Низкий уровень
Общие ошибки	
Пропуски отдельных предлогов в связной речи (чаще в сложных конструкциях). Замена предлогов близкими по значению («за» - «перед», «в» - «на»). Ошибки при употреблении сложных пространственных предлогов («между», «над», «из-за»,	Массовые пропуски предлогов в речи, вплоть до их полного отсутствия в предложении. Частое смешение значений предлогов, искажающее смысл высказывания. Непонимание или неверная интерпретация сложных пространственных и направленных

Продолжение таблицы 1

«из-под»). Нарушение предложно-падежных конструкций при самостоятельном речевом планировании. Трудности в дифференциации пространственных отношений при снижении наглядной опоры.	предлогов. Стойкие аграмматизмы в предложно-падежных конструкциях. Выраженные трудности при выполнении заданий без постоянной помощи взрослого.
Специфические особенности	
Относительно сохранное понимание простых предлогов («в», «на», «под»). Ошибки носят непостоянный характер и уменьшаются при организующей помощи. Успешность возрастает при опоре на предметно-практические действия и наглядность. Понимание предлогов сформировано лучше, чем их активное употребление в речи. Возможность самокоррекции после уточняющих вопросов педагога.	Трудности одновременно в понимании и употреблении предлогов. Неустойчивые и фрагментарные пространственные представления. Невозможность самостоятельного переноса усвоенных предлогов в новую речевую ситуацию. Выполнение заданий возможно только при обучающей и пошаговой помощи. Даже при предметной опоре сохраняются ошибки в употреблении и понимании предлогов.

Анализ особенностей сформированности понимания и употребления предлогов у слабовидящих обучающихся 2 класса показал качественные различия между средним и низким уровнями речевого развития. Для обучающихся со средним уровнем характерны единичные и нестойкие ошибки, преимущественно при употреблении сложных пространственных и производных предлогов, при сохранном понимании простых предложно-падежных конструкций. Ошибки у данной группы носят ситуативный характер и в значительной степени

компенсируются при наличии наглядной и предметно-практической опоры, а также при организующей помощи взрослого.

У обучающихся с низким уровнем выявлены системные и устойчивые нарушения как в понимании, так и в употреблении предлогов. Для них характерны массовые пропуски и смешение предлогов, искажение смысловых пространственных отношений, выраженные аграмматизмы и невозможность самостоятельного использования предлогов даже при опоре на предметную ситуацию. Данные особенности свидетельствуют о недостаточной сформированности пространственных представлений и несформированности предложно-падежной системы в целом.

Таким образом, полученные результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе: для обучающихся со средним уровнем, направленного на уточнение и закрепление значений сложных предлогов в различных речевых ситуациях, для обучающихся с низким уровнем на поэтапное формирование пространственных представлений и базовых предложно-падежных конструкций с обязательной опорой на полисенсорные и предметно-практические методы обучения.

Выводы по 2 главе

Констатирующий эксперимент, проведённый на базе КГБОУ «Красноярская школа №1», среди 20 младших школьников, позволил выявить уровень сформированности навыков понимания и употребления предлогов. Эксперимент включал два блока заданий: первый был направлен на изучение употребления предлогов в связной речи и при составлении предложений, второй блок был направлен на выявление уровня понимания предлогов в различных пространственных и предметных отношениях.

Анализ полученных результатов показал, что у большинства обучающихся наблюдаются трудности как в употреблении, так и в понимании предлогов, при этом наиболее выраженные нарушения выявлены в экспрессивной стороне речи. Данные гистограммы 1 свидетельствуют о преобладании среднего и низкого уровней сформированности навыка употребления предлогов: лишь незначительная часть детей продемонстрировала высокий уровень, тогда как основная группа обучающихся испытывает затруднения при самостоятельном использовании предлогов в связной речи, при составлении предложений и рассказов.

Анализ результатов первой серии заданий, представленных на гистограмме 2, показал, что успешность употребления предлогов зависит от характера и условий выполнения задания. Наиболее высокие показатели зафиксированы при выполнении заданий с опорой на предметно-практическую деятельность и наглядность (моделирование предметной ситуации), что облегчает понимание и использование пространственных отношений. В то же время при выполнении заданий, требующих самостоятельного речевого планирования (пересказ текста, составление рассказа по серии сюжетных картинок), количество ошибок значительно возрастает. Типичными являются пропуски предлогов, их замена на более простые или близкие по значению, смешение пространственных значений, а также нарушения предложно-падежных конструкций. Наибольшие трудности

вызывают сложные пространственные и направленные предлоги («над», «между», «перед», «за», «из-за», «из-под», «через», «по»).

Результаты второй серии заданий, отражённые на гистограмме 3, позволяют сделать вывод о том, что понимание значений предлогов у слабовидящих младших школьников в целом сформировано лучше, чем их активное употребление. Большинство обучающихся успешно справляется с пониманием простых предлогов («в», «на», «под») в условиях наглядной опоры. Однако при усложнении пространственных отношений и снижении степени наглядности значительно увеличивается количество ошибок. Существенная часть детей демонстрирует средний и низкий уровни понимания, что проявляется в смешении значений предлогов, трудностях дифференциации близких по смыслу пространственных отношений и необходимости постоянной помощи взрослого.

Сопоставительный анализ результатов обеих серий заданий показывает, что у слабовидящих обучающихся 2 класса преобладают нарушения в области употребления предлогов при относительной сохранности их понимания. У части детей выявлены трудности одновременно в понимании и употреблении предлогов, что свидетельствует о недостаточной сформированности пространственных представлений и грамматического оформления речи в целом. Использование наглядных, тактильных и предметно-практических средств обучения значительно облегчает выполнение заданий, что подтверждает необходимость применения адаптированных методик в коррекционно-развивающей работе.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента подтверждают наличие у слабовидящих младших школьников устойчивых трудностей в освоении предложно-падежных конструкций, особенно в условиях самостоятельной речевой деятельности. Полученные данные обосновывают необходимость систематической, поэтапной и дифференцированной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование

пространственных представлений, уточнение значений предлогов и активизацию их употребления в связной речи.

Эксперимент подтвердил гипотезу исследования: навыки понимания и употребления предлогов у слабовидящих обучающихся 2 класса характеризуются рядом особенностей: затруднениями в понимании и употреблении сложных пространственных предлогов (между, над, перед, за, из-за, из-под), смешением и заменой предлогов с близкими по значению, пропусками предлогов в связной речи, а также нарушением предложно-падежных конструкций при обозначении пространственных и направленных отношений.

ГЛАВА 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

3.1. Организация коррекционной работы по развитию навыка понимания и употребления предлогов слабовидящими обучающимися второго класса

Результаты констатирующего эксперимента, представленные во второй главе, показали, что у слабовидящих обучающихся второго класса недостаточно сформированы навыки понимания и употребления предлогов. Наибольшие трудности были выявлены при употреблении предлогов в самостоятельной связной речи, дифференциации предлогов с близкими значениями, а также при использовании сложных пространственных предлогов («между», «над», «из-за», «из-под»). Кроме того, у обучающихся отмечались пропуски предлогов, их замены и нарушения предложно-падежных конструкций.

Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у слабовидящих младших школьников пространственных представлений и грамматически правильного употребления предлогов.

Основной целью формирующего эксперимента является разработка и апробация системы коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование полноценных навыков понимания и активного употребления предлогов у данной категории обучающихся.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи коррекционной работы:

1. Развитие пространственных представлений и ориентировки в собственном теле и окружающем пространстве, являющихся основой для освоения предлогов.
2. Формирование понимания значений простых и сложных пространственных предлогов, а также предлогов, обозначающих направленные отношения.
3. Активизация употребления предлогов в самостоятельной связной речи, словосочетаниях и предложениях.

4. Дифференциация предлогов с близкими по значению и противоположными пространственными отношениями.

5. Коррекция нарушений предложно- падежных конструкций.

Коррекционная работа строилась поэтапно, с учетом принципа от простого к сложному и от рецептивного к экспрессивному уровню, а также дифференцированного подхода, исходя из выявленных в ходе констатирующего эксперимента уровней сформированности навыков.

В основу коррекционного обучения легла методика Елецкой О.В., Горбачевской Н.Ю. «Организация логопедической работы в школе». В основе их подхода лежит принцип постепенного усложнения речевого материала: от опоры на наглядную ситуацию и конкретное пространство к речевому и затем письменному оформлению. Например, сначала ребенок видит реальный предмет и действие: кубик лежит НА столе, потом рассматривает картинку, а затем сам составляет предложение: «Кубик лежит НА столе». Это означает, что коррекционная работа опирается на развитие понимания речи, уточнение пространственных представлений, расширение словаря, формирование грамматического строя и связной речи одновременно. Предлог в этой системе изучается как маленькое слово, которое помогает ребенку понять и выразить отношения между предметами и действиями, например: «книга НА полке», «кошка ПОД стулом», «мальчик ЗА деревом».

Их подход опирается на несколько основных методов:

1. Наглядно-действенный метод: ребенок видит, перемещает предметы, выполняет действия сам и через это понимает значение предлога. Логопед просит: «Положи кубик на коробку», потом: «Положи кубик под коробку», затем: «Положи кубик в коробку».

2. Наглядно-образный метод: работа по картинкам, сюжетным изображениям, схемам и моделям предложения помогает закреплять значение предлога в условной форме. Пример: на картинке нарисованы птица на дереве, кот под лавкой, дети в комнате. Ребенок должен сказать, где кто находится.

3. Практический метод: упражнения на выполнение инструкций, составление предложений, подбор слов, исправление ошибок и моделирование предложно-падежных конструкций. Пример: логопед говорит: «Где мяч?», ребенок отвечает: «Мяч лежит под столом». Или другой вариант, ребенка просят составить предложение со словом лампа и предлогом НА.

4. Игровой метод: игровые задания используются для автоматизации предлогов и поддержания мотивации, особенно на этапе закрепления. Игра «Где спряталась игрушка?» - логопед прячет зайца за стулом, под столом, в ящике, а ребенок называет место.

Этапы логопедической работы по формированию навыка употребления и понимания предлогов выстраивается от понимания к употреблению:

- Сначала ребенку дают наиболее простые и частотные предлоги с ярким пространственным значением, обычно НА, ПОД, В. Они легче всего показываются в реальной ситуации. (мяч НА столе, мяч ПОД столом, мяч В коробке). На этом этапе важно, чтобы ребенок увидел и понял саму ситуацию.

- Затем уточняется, как предлог меняет смысл высказывания и как он связан с падежом существительного, то есть ребенок учится не только слышать предлог, но и правильно оформлять всю конструкцию. («Иду в школу» - движение, направление. «Я в школе» - нахождение). Ребенок начинает понимать, что предлог работает вместе с окончанием слова.

- Далее проводится дифференциация предлогов, близких по значению или звучанию, чтобы ребенок научился различать, например, местонахождение, направление, исходный пункт движения и отношения между предметами.

-После этого предлоги закрепляются в самостоятельной речи: по инструкции, по картинке, в ответах на вопросы, в составлении предложений по образцу и по схеме.

-Завершающий этап перенос навыка в чтение и письмо, чтобы ребенок осознанно употреблял предлоги и правильно писал их раздельно со словами.

Смысл их подхода в том, что ребенок проходит путь от предметного действия к языковому обобщению. Сначала он реально видит: мяч на столе, под столом, в коробке; потом слышит и повторяет предлог; затем использует его в предложении; после этого различает сходные предлоги и применяет их без опоры на ситуацию. Именно такая последовательность делает навык не формальным, а осмысленным и устойчивым.

Вместе с тем, учитывая специфику зрительных нарушений у слабовидящих обучающихся и необходимость усиления предметно-практической и сенсорной опоры, коррекционная работа была дополнена приемами других авторов, направленными на более глубокое осознание пространственных отношений и их языкового выражения.

Так, для повышения эффективности формирования пространственных представлений и закрепления значений предлогов были использованы приемы моделирования и проигрывания предлогов, разработанные на основе деятельностного подхода и поэтапного формирования действий:

Моделирование и проигрывание предлогов (на основе деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и поэтапное формирование пространственных представлений М.И. Земцовой, Л.И. Плаксиной, Н.С. Костючек).

Цель: сформировать прочную связь между предметно-практическим действием, словом-предлогом и его пространственным значением, компенсируя недостаточность зрительного восприятия за счёт тактильных, кинестетических и слуховых ощущений. Это позволяет ребёнку «прожить» пространственные отношения в наглядной форме до перехода к их вербализации и усвоению грамматической структуры.

Содержание работы: на данном этапе ведущим является предметно-практическая деятельность, в которой дети манипулируют игрушками, учебными и бытовыми предметами, фиксируя их положение в пространстве с помощью предлогов. Например, при изучении предлога «под» ребёнок физически

помещает один предмет под другой, одновременно проговаривая: «Кубик под столом». При работе с предлогами направления («к», «от», «по») отработка ведётся через выполнение движений: «Подвинь машинку к коробке», «Отодвинь мяч от стула», «Кати кружок по столу». Каждое действие сопровождается развёрнутым речевым комментарием педагога, затем постепенно передаётся ребёнку для самостоятельного описания ситуации. Такой поэтапный переход от практического действия к словесному описанию способствует осознанию значения предлогов, обогащению словаря и закреплению предложно-падежных конструкций. Пример реализации данной методики на занятии представлен в Конспекте №1 (Приложение Г).

Кроме того, в систему коррекционной работы были включены приемы ручного моделирования Л.А. Брюховских, позволяющие объективизировать пространственные отношения через кинестетические образы:

Ручное моделирование (по методике Л.А. Брюховских).

Цель: Объективизация пространственных отношений через кинестетическое моделирование предлогов руками, перевод абстрактных грамматических значений в осязаемый тактильно-двигательный опыт для дифференциации предлогов и их вербализации.

Содержание работы: Одна рука (ладонь/кулак) выступает «объектом», другая - «ориентиром/траекторией». Ребёнок «проигрывает» предлог движением рук: «перед» - ладонь перед кулачком; «за» - ладонь прячется за кулачок; «из-за» - движение из-за кулачка вперёд; «из-под» - вертикальное движение снизу; «вокруг» - круговой оборот; «над/под/на» - положение ладони относительно кулачка; «в/из» - обхватывание/вырывание; «к/от» - приближение/отдаление; «сквозь/через/по» - движение пальцев/ладоней.

Алгоритм включает 3 этапа: 1) чувственный опыт через тактильно-двигательную практику; 2) усвоение знаковых систем; 3) вербально-смысловой анализ. Задания: логопед моделирует предлог (ребёнок называет); моделирование

по предложению + выбор схемы; составление словосочетаний с подчёркиванием предлога.

Пример использования приёмов ручного моделирования на занятии представлен в Конспекте №2 (Приложение Г).

А также работа со схемами (как часть методики моделирования и схематизации).

Цель методики: развивать способность к более абстрактному пониманию значений предлогов и их последующему использованию в речи, формируя навыки речевого планирования, дифференциации предлогов с близкими значениями и умение ориентироваться в двумерной пространственной модели.

Содержание работы: для слабовидящих детей используются крупные, контрастные и, по возможности, рельефные схемы, которые легче воспринимаются при ограниченном зрении. На начальном этапе для простых предлогов («в», «на», «под», «за») применяются пиктограммы, условные рисунки и обозначения (например, контур дома с точкой внутри - для «в», над домом - для «над»). Для сложных предлогов («между», «перед», «за», «из-за», «из-под») создаются схемы, отражающие относительное положение трёх и более объектов, размещённых на горизонтальной плоскости. Задания включают несколько типовых форм:

Соотнесение схемы с реальной ситуацией: ребёнок получает схему и воспроизводит изображённое пространственное отношение с помощью предметов, проговаривая соответствующий предлог и конструкцию («Кукла между стульями»).

Создание схемы по словесному описанию: педагог описывает ситуацию с помощью предлога («Собака стоит за забором»), а ребёнок собирает схему из готовых элементов или зарисовывает простую композицию.

Дифференциация предлогов с близкими значениями: схемы параллельно используются для сравнения, например, «за» и «из-за», «под» и

«из-под», «между» и «рядом». При этом ребёнок комментирует, чем похожи и чем различаются ситуации, что способствует осмыслению смысловых нюансов.

Такой подход позволяет постепенно переходить от конкретного предметно-практического уровня к более обобщённому и схематическому представлению пространства, а также тренировать навыки связной речи и грамматического оформления высказывания. Пример организации работы со схемами на занятии представлен в Конспекте № 3 (Приложение Г).

Такое сочетание методик позволило выстроить целостную систему обучения, в которой основополагающим оставался подход О.В. Елецкой и Н.Ю. Горбачевской, а дополнительные приемы расширяли и уточняли способы усвоения языкового материала.

С целью проверки результативности нашей работы мы разделили детей на две подгруппы. Подгруппа А - экспериментальная, подгруппа Б- контрольная, в которые вошли слабовидящие обучающиеся второго класса. Каждая подгруппа состояла из 10 обучающихся. Для организации занятий с группой А нами разработано тематическое планирование, представленное в (Приложение Д).

Коррекционное обучение продолжалось в течение четырех месяцев, проходило в форме индивидуальных и подгрупповых занятий. Выбор индивидуальной или подгрупповой формы занятий обусловлен уровнем сформированности понимания предлогов и употребления предлогов, работоспособностью ребенка, готовностью перехода на следующий этап освоения нового материала, индивидуальными особенностями обучающихся, учета степени зрительных нарушений. Коррекционные мероприятия обучающегося эксперимента являлись частью систематической логопедической работы, которая предусматривала последовательное преодоление трудностей в понимании и употреблении предлогов.

Контрольная группа школьников занималась по традиционным методикам коррекции речевых нарушений. Занятия же с экспериментальной группой проводились с учетом психолого-педагогического исследования и разработанной

коррекционно-развивающей технологии по развитию пространственных отношений и лексико-грамматических структур языка.

3.2 Контрольный эксперимент и его анализ

После завершения формирующего эксперимента, продолжавшегося 4 месяца, на базе КГБОУ «Красноярская школа №1», был проведен контрольный эксперимент, направленный на оценку эффективности разработанной коррекционно-развивающей работы по формированию навыков понимания и употребления предлогов у слабовидящих обучающихся 2 класса. В исследовании приняли участие дети экспериментальной и контрольной групп.

Для диагностики использовались те же задания, что и на этапе констатирующего эксперимента: методики Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, Г. А. Волковой, О. Б. Иншаковой, Н. Я. и М. М. Семаго [4; 5; 8; 14; 32]. Применение одинакового диагностического материала обеспечило сопоставимость результатов на констатирующем и контрольном этапах, а также позволило выявить динамику сформированности навыков понимания и употребления предлогов.

Важно отметить, что изначально контрольная группа демонстрировала несколько более высокие показатели сформированности навыков понимания и употребления предлогов, чем экспериментальная. Это связано с тем, что для целенаправленной коррекционной работы по апробации разработанной системы были отобраны обучающиеся с наиболее низкими результатами (экспериментальная группа), что позволило наглядно проследить динамику и доказать эффективность предложенной методики. Так, на констатирующем этапе в экспериментальной группе низкий уровень употребления предлогов был выявлен у 6 человек, а высокий - отсутствовал, тогда как в контрольной группе низкий уровень имели 3 человека, а высокий - 2.

Цель контрольного эксперимента: выявление изменений в уровне сформированности понимания и употребления предлогов у младших слабовидящих школьников после реализации коррекционно-развивающей работы.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Провести повторное обследование обучающихся экспериментальной и контрольной групп.
2. Сопоставить результаты констатирующего и контрольного этапов исследования.
3. Выявить качественные и количественные изменения в понимании и употреблении предлогов.
4. Определить эффективность разработанной системы коррекционно-развивающих упражнений.

При проведении контрольного эксперимента использовалась диагностическая методика, включающая две серии заданий: серию, направленную на изучение употребления предлогов, и серию, направленную на изучение их понимания. Задания были представлены в том же объеме и в той же последовательности, что и на первом этапе исследования, что обеспечило преемственность диагностики и возможность объективного сравнения результатов.

Первая серия была направлена на выявление особенностей употребления предлогов в связной речи, в предложениях по картинкам и в моделируемых предметных ситуациях. В нее вошли задания на пересказ текста, составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление предложений по сюжетной картине, составление предложений по картине и моделирование предметной ситуации.

Вторая серия была направлена на изучение понимания предлогов. Она включала задания на соотнесение предлога с сюжетной картинкой, соотнесение предлога с картинкой, а также выполнение заданий по инструкции с предметами и наглядным материалом.

Оценка проводится по тем же критериям:

1. Возможность выполнения задания: употребляет верно, употребляет неверно; понимает; не понимает.

2. Характер ошибок: пропуск предлога; замена предлога; смешение предлога.

3. Самостоятельность выполнения: выполняет самостоятельно без помощи взрослого; выполняет с помощью логопеда.

После проведения контрольного эксперимента был осуществлен количественный и качественный анализ полученных данных.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблицах №4.1, №4.2 (Приложения Е). А также на гистограммах 4-7. Это позволило проследить не только общую динамику, но и изменения по каждому направлению: пониманию и употреблению предлогов.

Рисунок 4. Результаты изучения навыка понимания предлогов экспериментальной группы

Анализ данных, представленных на гистограмме 4, показывает выраженную положительную динамику уровня сформированности навыка понимания предлогов в экспериментальной группе.

По данным контрольного эксперимента, 3 ребенка находящиеся на низком уровне понимание предлогов перешли на средний уровень и 1 из детей, находящихся на низком уровне, показал отличный результат и перешел с низкого на высокий уровень. Дети, находящиеся на среднем, показали высокий уровень усвоения понимания предлогов.

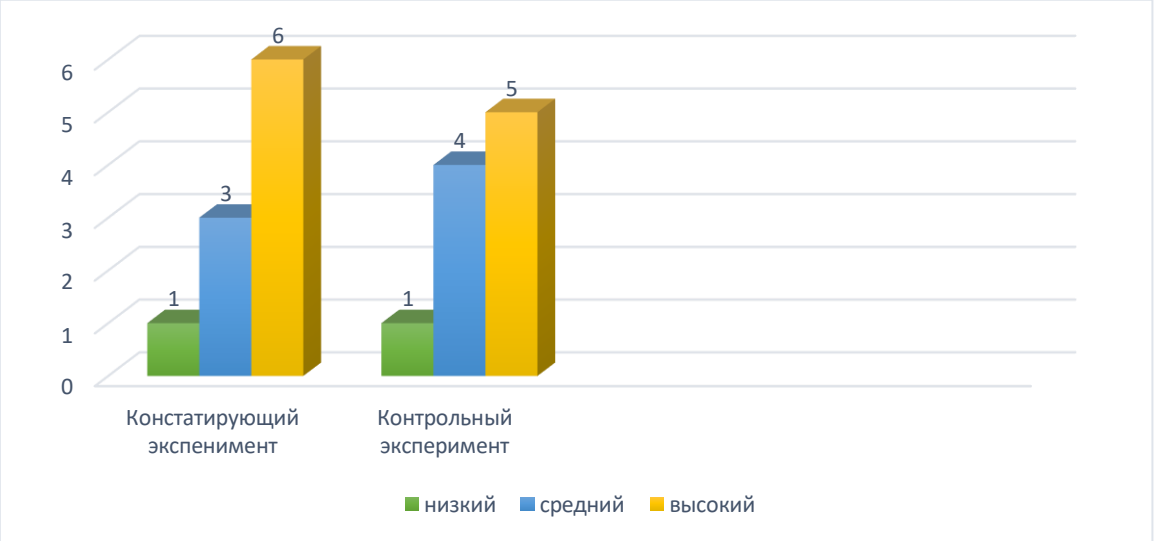


Рисунок 5. Результаты изучения навыка понимания предлогов контрольной группы

В контрольной группе положительная динамика была менее выраженной. Анализ данных контрольной группы, представленный на гистограмме 5, показывает, что количество обучающихся находящихся на низком уровне усвоения навыка понимания предлогов не изменилось, а количество детей, находящихся на высоком уровне, уменьшилось, 1 ребенок перешел с высокого уровня на средний уровень понимания предлогов.

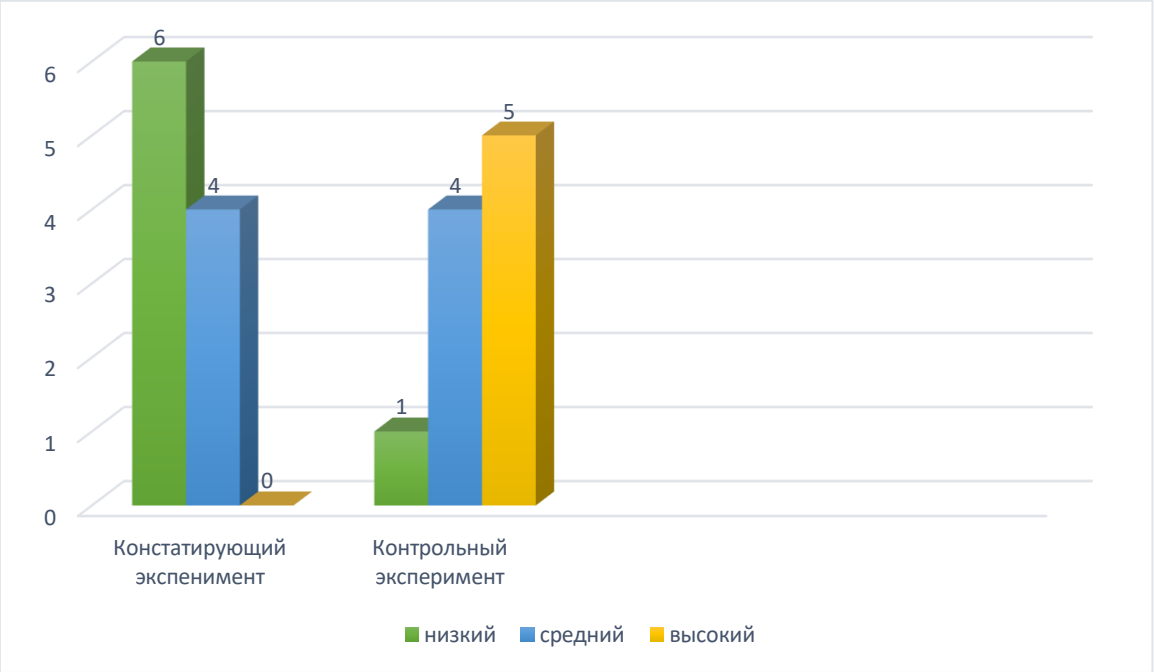


Рисунок 6. Результаты изучения навыка употребления предлогов экспериментальной группы

Результаты экспериментальной группы, представленные на гистограмме 6, показывают высокую динамику. Количество обучающихся находящихся на низком уровне значительно сократилось, 4 ребенка перешли с низкого уровня на средний и 1 обучающийся перешел на высокий уровень. Дети, находящиеся на среднем уровне, перешли на высокий.

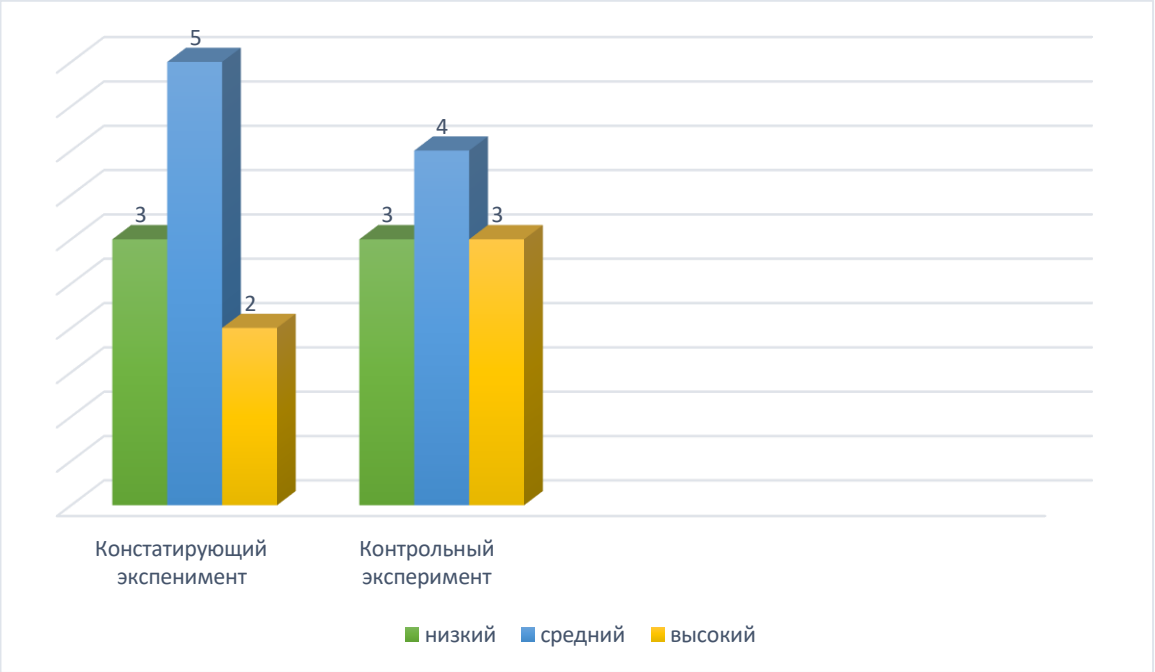


Рисунок 7. Результаты изучения навыка употребления предлогов контрольной группы

Контрольная группа показала следующие результаты изучения навыка употребления предлогов: 3 ребенка так и остались на низком уровне употребления предлогов и лишь 1 ребенок перешел со среднего уровня на высокий.

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента показывает, что у обучающихся экспериментальной группы после коррекционной работы уменьшилось количество ошибок, связанных с пропуском предлогов, их заменой и смешением значений. Особенно заметные улучшения были отмечены в употреблении предлогов, обозначающих сложные пространственные отношения и направление движения, таких как «между», «над», «из-за», «из-под», а также в конструкциях с предлогами «через», «около», «за».

В связной речи дети стали более последовательно и грамматически правильно строить высказывания, реже нуждались в помощи взрослого и увереннее использовали предлоги в предложениях и при пересказе текста. При выполнении заданий с предметно-практической и схематической опорой они демонстрировали лучшее понимание пространственных отношений, что подтверждает эффективность полисенсорного и поэтапного подхода.

В контрольной группе качественных изменений было значительно меньше. Ошибки в употреблении и понимании предлогов сохранялись, особенно в заданиях, требующих самостоятельного речевого планирования и дифференциации близких по значению пространственных отношений. Это подтверждает, что без специально организованной коррекционной работы трудности в усвоении предлогов у слабовидящих младших школьников сохраняются.

На Рисунке 8 представлена динамика уровня сформированности навыков понимания и употребления предлогов в экспериментальной группе, где коррекционная работа строилась по традиционным методикам.

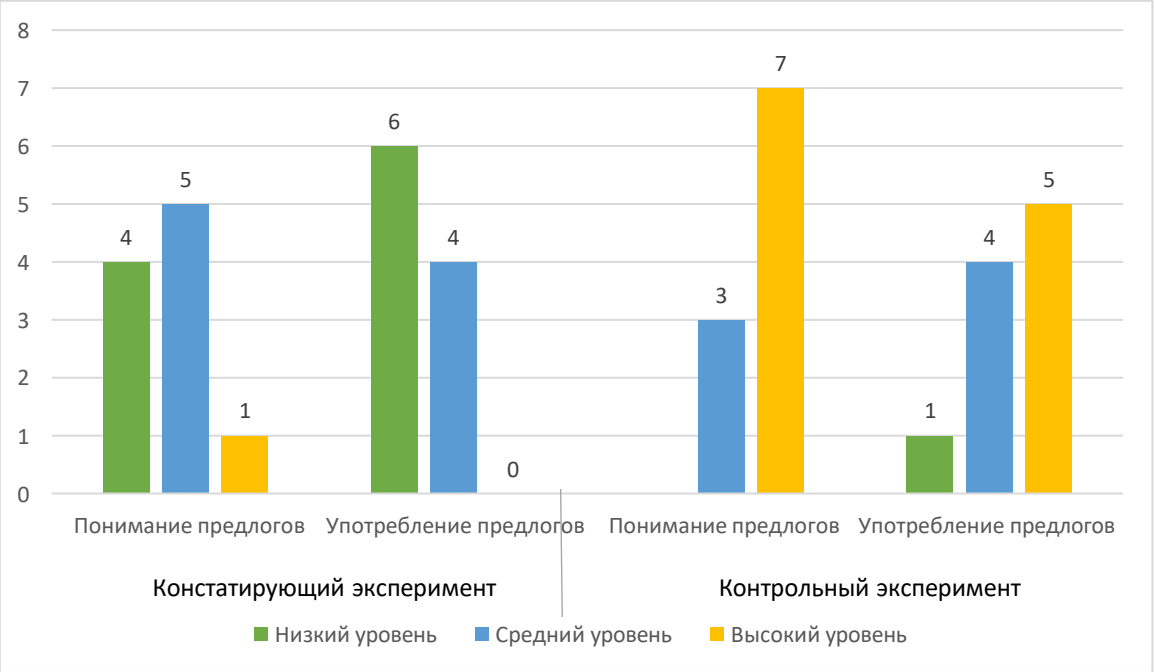


Рисунок 8. Результаты изучения понимания и употребления предлогов в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном эксперименте

На гистограмме 8 представлены результаты контрольного эксперимента, отражающие динамику сформированности понимания предлогов у слабовидящих обучающихся экспериментальной группы в сравнении с исходным уровнем. Количественный анализ показывает, что после проведения коррекционной работы

число детей с высоким уровнем понимания предлогов увеличилось, тогда как количество обучающихся с низким уровнем существенно сократилось.

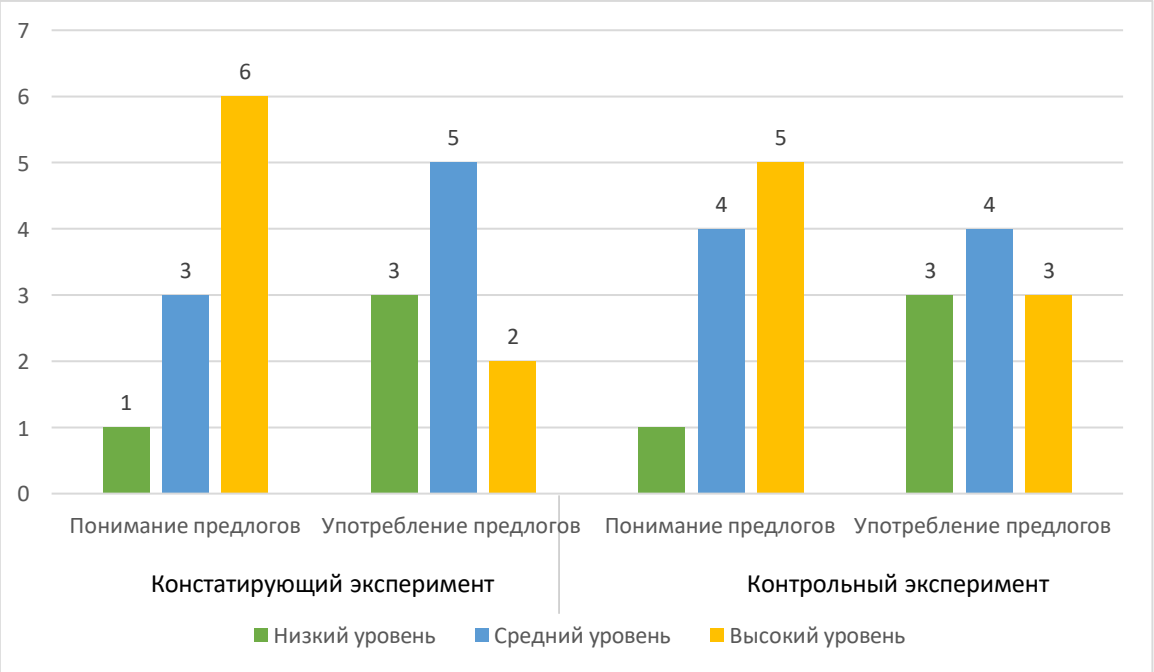


Рисунок 9. Результаты изучения понимания и употребления предлогов в контрольной группе на констатирующем и контрольном эксперименте

На гистограмме 9 отражены результаты контрольной группы на констатирующем и контрольном эксперименте по показателю понимание и употребления предлогов. Количественные данные показывают, что после коррекционной работы число детей, испытывающих выраженные трудности в употреблении предлогов, значительно снизилось, а количество обучающихся, демонстрирующих уверенное использование предлогов в речи, увеличилось.

Наиболее заметные изменения были отмечены в связной речи: дети стали чаще самостоятельно употреблять предлоги без пропусков и замен, а также реже допускали ошибки при построении предложений с пространственным значением. Если на начальном этапе наблюдались аграмматизмы, смешение предлогов и нарушения связи предлога с падежной формой, то после коррекционной работы эти ошибки стали встречаться значительно реже.

Для наглядного сравнения результатов двух групп на контрольном этапе данные представлены на рисунке 10.

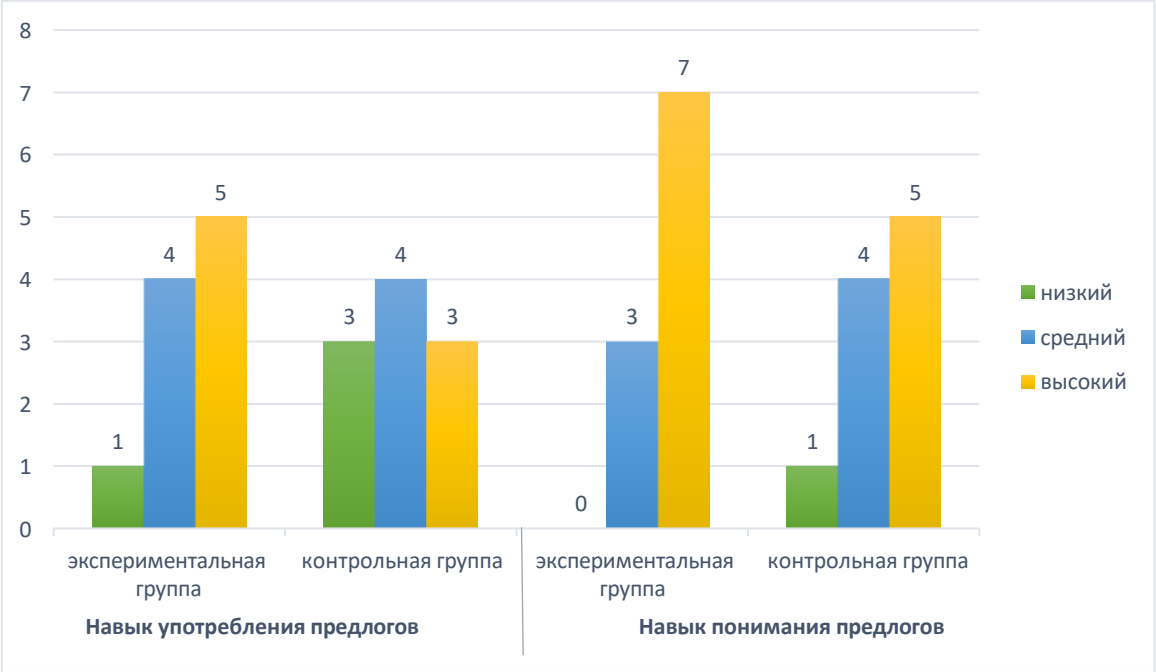


Рисунок 10. Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

Сравнительный анализ, представленный на гистограмме 10, свидетельствует о значительно большей эффективности коррекционно-развивающей работы, проведенной с экспериментальной группой. Дети, обучавшиеся по разработанной нами методике, показали более высокие и стабильные результаты во всех видах заданий. Они не только лучше понимают пространственные отношения, выражаемые предлогами, но и значительно активнее и правильнее используют их в собственной речи. В контрольной группе динамика носит менее выраженный характер, что подтверждает необходимость специально организованного, системного подхода к формированию предложно-падежных конструкций у слабовидящих младших школьников.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что разработанная система занятий оказала положительное влияние на формирование навыков понимания и употребления предлогов у слабовидящих обучающихся 2 класса. Полученные данные подтверждают эффективность выбранных методов и приемов и позволяют сделать вывод о результативности проведенной коррекционной работы.

На основе результатов проведенного исследования и анализа психолого-педагогической литературы могут быть предложены следующие рекомендации для учителей-логопедов, тифлопедагогов и учителей начальных классов, работающих со слабовидящими обучающимися:

1. Дифференцированный подход на основе уровня сформированности навыка.

Коррекционная работа должна строиться с учетом зоны ближайшего развития ребенка и его текущего уровня (низкий, средний, высокий), выявленного в ходе диагностики.

- Для детей с низким уровнем: основное внимание уделяется формированию базовых пространственных представлений (схема тела, ориентация в пространстве класса) и пониманию простых предлогов («в», «на», «под»). Работа строится на максимально развернутой предметно-практической и тактильной опоре. Используется обучающая и пошаговая помощь взрослого.
- Для детей со средним уровнем: акцент делается на дифференциацию близких по значению предлогов («над» - «под», «перед» - «за»), активизацию употребления сложных предлогов («из-за», «из-под», «между») в связной речи. Используется организующая и стимулирующая помощь.
- Для детей с высоким уровнем: основная задача - закрепление навыка, развитие самоконтроля и использование предлогов в творческих видах речевой деятельности (составление рассказов, пересказ с изменением пространственных отношений).

2. Комплексное использование методов и приемов.

Наиболее эффективной показала себя система, сочетающая:

- Предметно-практическую деятельность (моделирование, проигрывание, ручное моделирование).
- Визуализацию и схематизацию (использование контрастных, рельефных схем и моделей пространственных отношений).

- Полисенсорный подход (одновременное подключение зрительного, тактильного, слухового и двигательного анализаторов).
- Игровые методы (для поддержания мотивации и эмоционального вовлечения).
- Речевое сопровождение всех действий (от комментариев педагога к самостоятельному проговариванию ребенком).

3. Специальные требования к наглядному и дидактическому материалу.

Учитывая особенности зрительного восприятия слабовидящих детей, дидактический материал должен соответствовать офтальмо-гигиеническим рекомендациям:

- Величина: изображения и предметы должны быть крупными, хорошо различимыми.
- Цвет и контрастность: использовать яркие, насыщенные цвета и высококонтрастные сочетания (желтый-черный, белый-синий).
- Рельефность: для сложных схем использовать объемные или тактильно-выделенные элементы.
- Фон: Изображения должны быть на спокойном, не пестром фоне, без лишних деталей.
- Освещение: обеспечить достаточное и регулируемое освещение рабочего места.

4. Интеграция работы в учебный процесс и взаимодействие специалистов.

- Формирование навыка употребления предлогов не должно ограничиваться только логопедическими занятиями. Необходимо:
- Закреплять материал на уроках русского языка, чтения, математики (при решении задач на пространственные отношения), окружающего мира.
- Включать соответствующие упражнения в физкультминутки и динамические паузы (например, «Встань перед партой», «Положи ручку под тетрадь»).

- Обеспечить тесное взаимодействие учителя-логопеда, тифлопедагога, учителя начальных классов и родителей для единообразия требований и закрепления навыка в различных ситуациях общения.

Реализация данных рекомендаций будет способствовать более успешному формированию пространственных представлений и грамматического строя речи у слабовидящих младших школьников, что, в свою очередь, повысит их общую речевую культуру и успеваемость в целом.

Выводы по 3 главе

В ходе формирующего эксперимента была разработана, апробирована и доказала свою эффективность система коррекционно-развивающей работы, направленная на формирование навыков понимания и употребления предлогов слабовидящими обучающимися второго класса. Эта система базировалась на поэтапном формировании пространственных представлений с активным использованием предметно-практической деятельности (моделирование, проигрывание), методики ручного моделирования Л.А. Брюховских и работы со схемами, что позволило компенсировать недостаточность зрительного восприятия за счет опоры на сохранные анализаторы.

Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. У детей экспериментальной группы существенно улучшилось как понимание, так и, что особенно важно, активное употребление предлогов в связной речи. Значительно сократилось количество ошибок на дифференциацию сложных пространственных предлогов и согласование их в предложно-падежных конструкциях. Это подтверждает выдвинутую гипотезу о возможности коррекции данных нарушений при условии реализации системного, деятельностного и дифференцированного подходов.

Разработанные рекомендации могут быть использованы практикующими специалистами для оптимизации коррекционно-педагогической работы с младшими слабовидящими школьниками, имеющими трудности в усвоении предложно-падежных конструкций. зритель

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено проблеме коррекционной работы по развитию навыков употребления предлогов у слабовидящих второклассников. В ходе выполнения выпускной квалификационной работы была достигнута поставленная цель и решены все задачи.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование понимания и употребления предлогов — это сложный, поэтапный процесс, тесно связанный с развитием пространственных представлений и общим когнитивным развитием ребёнка. У слабовидящих детей, в силу искаженности зрительного восприятия, данный процесс имеет специфические трудности: замедленное формирование пространственных ориентировок, смешение и замена предлогов, ошибки в предложно-падежных конструкциях. Обзор методик позволил выделить наиболее эффективные направления работы: поэтапное формирование пространственных представлений, предметно-практическая деятельность, полисенсорный и игровой подходы.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу. У слабовидящих обучающихся 2 класса были выявлены значительные трудности в употреблении предлогов (преимущественно сложных пространственных и направленных), их смешение и пропуски, а также недостаточная сформированность понимания некоторых значений. Количественный и качественный анализ показал, что уровень понимания предлогов в целом выше, чем уровень их активного употребления, что указывает на необходимость активизации речевой практики.

В рамках формирующего эксперимента была разработана и апробирована система коррекционно-развивающей работы. В основу коррекционного обучения легла методика Елецкой О.В., Горбачевской Н.Ю. «Организация логопедической работы в школе». Вместе с тем, учитывая специфику зрительных нарушений у слабовидящих обучающихся и необходимость усиления предметно-практической и сенсорной опоры, коррекционная работа была дополнена приемами других

авторов, направленными на более глубокое осознание пространственных отношений и их языкового выражения:

1. Моделирование и проигрывание предлогов (на основе деятельностного подхода). Данный приём показал высокую эффективность в формировании прочной связи между предметно-практическим действием и словом-предлогом. Благодаря опоре на тактильные, кинестетические и слуховые ощущения у детей экспериментальной группы значительно улучшилось понимание пространственных значений предлогов, особенно сложных («между», «над», «под», «за»). Предметно-практическая деятельность позволила «прожить» пространственные отношения до их вербализации, что снизило количество ошибок при самостоятельном употреблении предлогов в речи.

2. Ручное моделирование (по методике Л.А. Брюховских). Данный прием способствовала объективизации пространственных отношений через кинестетическое моделирование предлогов руками. Перевод абстрактных грамматических значений в осязаемый тактильно-двигательный опыт позволил детям успешно дифференцировать близкие по значению предлоги («перед» – «за», «над» – «под», «из-за» – «из-под»). Наиболее заметный эффект методика дала при работе с предлогами, обозначающими направление движения и сложные пространственные отношения.

3. Работа со схемами (как часть методики моделирования и схематизации). Использование крупных, контрастных и рельефных схем развило у детей способность к абстрактному пониманию значений предлогов и их последующему использованию в речи. Данная методика показала высокую эффективность при дифференциации предлогов с близкими значениями и при формировании навыков речевого планирования. Дети экспериментальной группы научились не только понимать схемы, но и самостоятельно создавать их по словесному описанию, что способствовало осознанному употреблению предлогов в связной речи.

Результаты контрольного эксперимента доказали высокую эффективность разработанной системы: в экспериментальной группе значительно увеличилось

количество детей с высоким уровнем сформированности навыков понимания и употребления предлогов (с 0 до 5 человек в употреблении и с 1 до 7 человек в понимании), тогда как в контрольной группе динамика была менее выраженной. Комплексное применение трёх методик позволило компенсировать недостаточностьного восприятия слабовидящих детей за счёт опоры на сохранные анализаторы (тактильный, слуховой, кинестетический).

Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза нашла своё подтверждение. Разработанные практические рекомендации могут быть использованы учителями-логопедами, тифлопедагогами и учителями начальных классов в работе со слабовидящими младшими школьниками. Перспективой дальнейшего исследования может стать изучение влияния сформированности навыка употребления предлогов на успешность освоения программы по русскому языку и чтению у данной категории детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357). URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach (дата обращения: 22.03.2026).

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения 22.03.2026).

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 6 ноября 2024 г. № 778 «Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения 22.03.2026).

4. Распоряжение Минпросвещения России от 6 августа 2020 г. № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения 22.03.2026).

5. Арокин, В. И. Тифлопедагогика: основы, проблемы и перспективы. – Москва: Педагогика, 2024.

6. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] /Т.В. Ахутина. – М.:КД «Либроком», 2024

7. Батуева, Т. В. Адаптация образовательных программ для слабовидящих детей. – Москва: Магистр, 2021.

8. Брюховских Л. А. Исследование нарушений понимания сложных лексико- грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией: учебное пособие; КГПУ им. В. П. Астафьева.- Красноярск, 2008.

9. Брюховских, Л. А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи : монография / Л. А. Брюховских ; КГПУ им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 196 с.

10. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб.: Детство-Пресс, 2009. 144 с.

11. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.

12. Волкова Л.С. Логопедия. Методическое наследие (кн. 5). – М., 2003.

13. Волкова, Л.С., Шаховская, С.Н. Логопедия. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 678 с.

14. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ; Астрель, 2010

15. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: в 2 частях. – М., 1973.

16. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005.

17. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени: методическое пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская; научн. ред. О. В. Защиринская. -СПб. : Речь, 2005

18. Ефименкова Л.И. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - 2-е изд., перераб.–М.: Просвещение, 1985. — 112 с.

19. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. – М., 1994.

20. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: Соц.-полит. Журн., 1994.

21. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1990.

22. Ильякова Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. От глаголов к предложениям. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2004.

23. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: Владос, 1998.

24. Ковайкина Е.В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи №3. – М., 2007.

25. Костюк, Я. Е. Грамматика в движении: игры и упражнения, направленные на формирование лексико-грамматических категорий с использованием движений: сборник методических и дидактических материалов / Я. Е. Костюк, Т. А. Уткина. – Добрянка, 2025.

26. Костюк, Я. Е. Развиваем слоговую структуру слова у детей: электронный сборник методических и дидактических материалов в помощь педагогам и родителям / Я. Е. Костюк, Т. М. Подскочинова. – Добрянка, 2024.

27. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция ОНР у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). –СПб., 1999.

28. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003 – 224 с.

29. Моисеева, В.А. Работа по формированию словоизменения у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / В.А. Моисеева // Социальная сеть работников образования. Режим доступа: [http://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2017/11/04/formirovanie- slovoizmeneniya-u-doshkolnikov-s-onr]

30. Никулина Г.В.//затруднения дистантного восприятия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития //Г.В. Никулина//изд. Жулит. – 2020. – с.48

31. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.;Под ред. Т. В. Волосовец. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.

32. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М., 2003

33. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушением чтения и письма.- М.: АрКТИ, 2005.

34. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго – М., Айрс-пресс, 2007 – 112 с.

35. Семаго, Н.Я. Пространственные представления в речи. Демонстрационный материал / Н. Я. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2006 – 138

36. Солнцева Л.И. Развитие познавательной деятельности у детей с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие. – М.: Просвещение, 2017.

37. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф-Сервис, 2020. – 250 с.

38. Солнцева Л.И., Подколзина Е.Н./ Воспитание и обучение слепого школьника/ – М.: ИПТК "Логос" ВОС, 2022. – 265 с.

39. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2015.

40. Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2019. – 137 с.

41. Урунтаева Г.А. Психология [Текст]: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2021. – 336 с.

42. Эльконин Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2017. – 384 с.

43. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; Э533 ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2017.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

1 блок – изучение употребления предлогов

Задание 1

Лето. Петя и Маша приехали на каникулы в деревню к бабушке. Около деревни протекает река, а за ней густой лес. Перешел через речку – и ты в лесу. Часто ходят дети в лес за грибами и ягодами

Задание 2

Продолжение приложения А

Продолжение приложения А

Продолжение приложения А

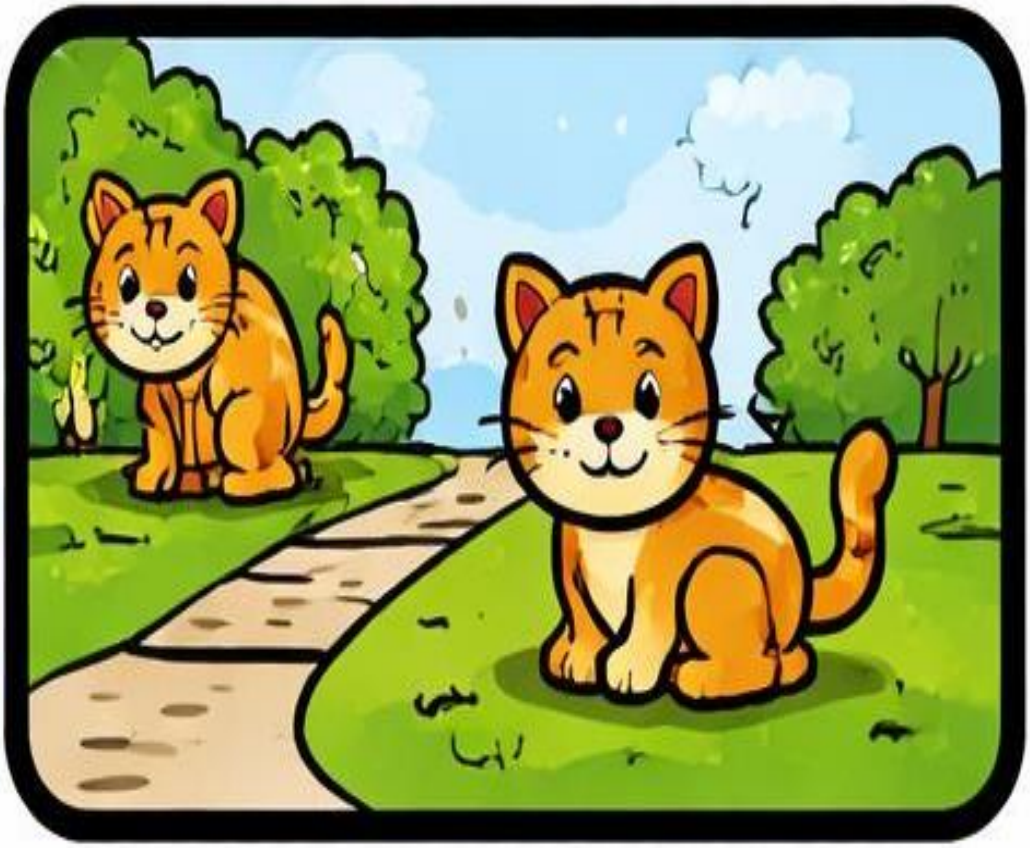
Продолжение приложения А

Продолжение приложения А

Задание 3

Продолжение приложения А

Продолжение приложения А

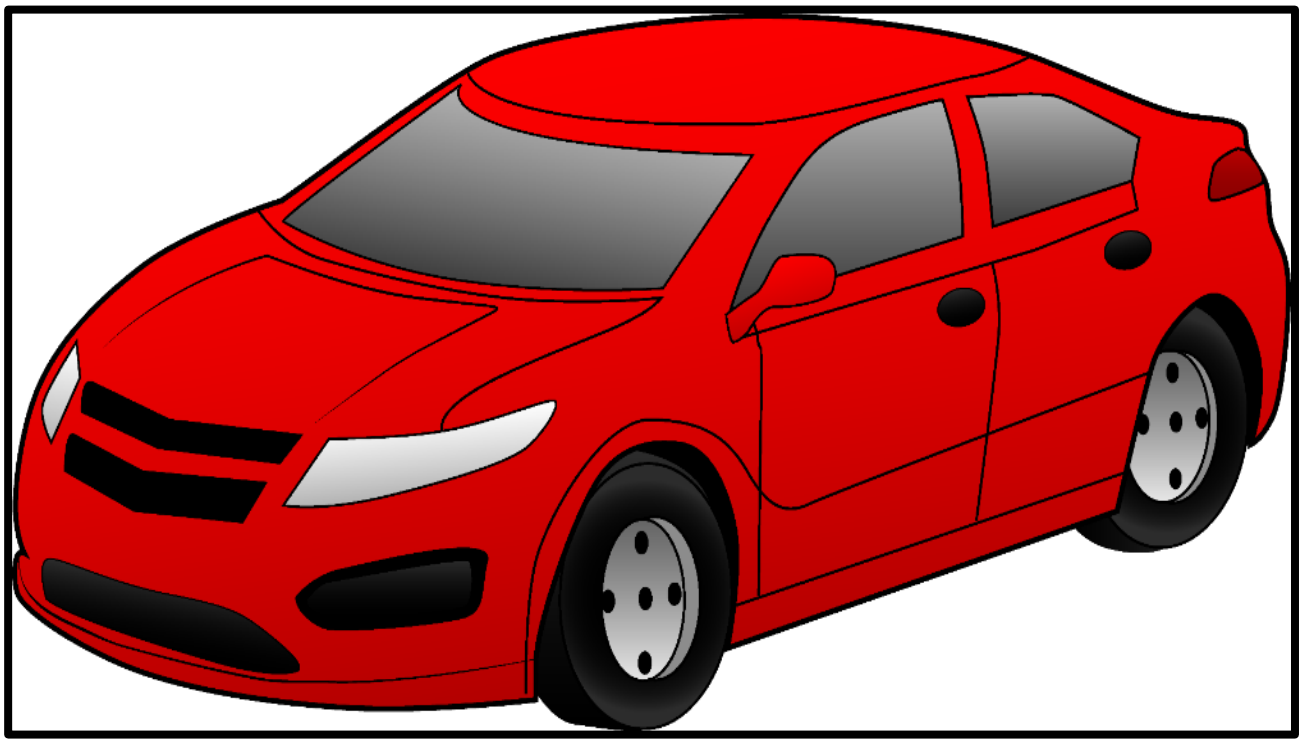


Продолжение приложения А

Продолжение приложения А

Продолжение приложения А

Задание 4



Приложение Б

Анализ результатов констатирующего эксперимента по каждому респонденту

I серия – изучение употребления предлогов

Респондент	Пересказ текста	Рассказ по картинкам	Предложения по картине	Предложения по двум предметам	Моделирование предметной ситуации	Комментарий
Респондент 1	Пропуск предлогов «за», «около»	Ошибки с «перед», «через»	Простые «в», «на» правильно, сложные ошибочно	Ошибки с «над», «между»	Правильно с помощью педагога	Требуется помощь для сложных предлогов
Респондент 2	Пропуск предлогов «через», «за»	Частично правильный рассказ	«В», «на», «под» правильно, «около» пропущено	«Перед», «за» ошибочно	Частично правильно	Нужна стимулирующая помощь
Респондент 3	Правильный пересказ, редкие ошибки	Рассказ составлен правильно	Все предлоги употреблены верно	Все правильно	Полностью правильно	Высокий уровень
Респондент 4	Пропуск «между», «около»	Ошибки «перед», «над»	Сложные предлоги ошибочно	Ошибки в «из-за», «между»	Нужна организующая помощь	Средний уровень
Респондент 5	Пропуски «в», «на»	Рассказ упрощён	Смешение предлогов	Ошибки «над», «между»	С помощью педагога	Трудности с употреблением
Респондент 6	Пересказ правильный	Рассказ частично верный	Простые предлоги правильно	Ошибки с «между», «над»	Полностью правильно	Средний уровень
Респондент 7	Пропуск «за», «около»	Рассказ с ошибками	Ошибки с «между», «над»	Ошибки «из-за»	Требуется помощь	Трудности

Продолжение приложения Б

Респондент 8	Пересказ правильный	Рассказ верный	Все правильно	Все правильно	Полностью правильно	Высокий уровень
Респондент 9	Пропуск «под», «над»	Ошибки «между», «перед»	Ошибки в сложных предлогах	Требуется помощь	Нужна организующая помощь	Трудности
Респондент 10	Частично верно	Рассказ с ошибками	Сложные предлоги ошибочно	Ошибки с «над», «между»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 11	Пересказ правильный	Рассказ верный	Все предлоги употреблены верно	Все правильно	Полностью правильно	Высокий уровень
Респондент 12	Пропуск «около», «из-за»	Рассказ с ошибками	Сложные предлоги ошибочно	Ошибки «над», «между»	Нужна организующая помощь	Трудности
Респондент 13	Пропуски предлогов	Рассказ упрощён	Ошибки с «над», «между»	Требуется помощь	Частично правильно	Трудности
Респондент 14	Пересказ правильный	Рассказ верный	Все правильно	Все правильно	Полностью правильно	Высокий уровень
Респондент 15	Пропуски «в», «на»	Ошибки с «перед», «около»	Ошибки с «над», «между»	Нужна помощь	Требуется стимулирующая помощь	Трудности
Респондент 16	Пересказ правильный	Рассказ верный	Все правильно	Все правильно	Полностью правильно	Высокий уровень
Респондент 17	Пропуск «из-за», «под»	Рассказ с ошибками	Ошибки с «между», «над»	Ошибки с «из-под»	Нужна помощь	Трудности
Респондент 18	Правильный пересказ	Рассказ верный	Все правильно	Все правильно	Полностью правильно	Высокий уровень
Респондент 19	Пропуск «около», «за»	Рассказ с ошибками	Ошибки с «между», «над»	Ошибки с «из-за»	Нужна помощь	Трудности
Респон	Пересказ	Рассказ	Все	Все	Полностью	Высокий

дент 20	правильный	верный	правильно	правильно	правильно	уровень

Продолжение приложения Б

II серия – изучение понимания предлогов

Респондент	Соотнесение с картинкой (кот)	Соотнесение с картинкой (две вещи)	Выполнение инструкции (моделирование)	Комментарий
Респондент 1	Ошибки с «из-за», «из-под»	Ошибки с «над», «между»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 2	Ошибки с «между», «над»	Ошибки с «перед», «за»	Справился с помощью педагога	Трудности
Респондент 3	Верно	Верно	Верно	Нет трудностей
Респондент 4	Ошибки с «из-за», «около»	Ошибки «над», «между»	Нужна помощь	Трудности
Респондент 5	Ошибки «между», «над»	Ошибки с «из-под»	Нужна помощь	Трудности
Респондент 6	Верно	Ошибки «между»	Верно	Средний уровень
Респондент 7	Ошибки «из-за», «под»	Ошибки с «между»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 8	Верно	Верно	Верно	Нет трудностей
Респондент 9	Ошибки с «над», «между»	Ошибки с «из-за»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 10	Ошибки с «между», «над»	Ошибки с «перед»	Нужна помощь	Трудности
Респондент 11	Верно	Верно	Верно	Нет трудностей
Респондент 12	Ошибки «из-за», «над»	Ошибки «между»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 13	Ошибки с «над»,	Ошибки «из-под»	Нужна помощь	Трудности

Респондент	Соотнесение с картинкой (кот)	Соотнесение с картинкой (две вещи)	Выполнение инструкции (моделирование)	Комментарий
	«между»			
Респондент 14	Верно	Верно	Верно	Нет трудностей

Продолжение приложения Б

Респондент 15	Ошибки «около», «перед»	Ошибки «над», «между»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 16	Верно	Верно	Верно	Нет трудностей
Респондент 17	Ошибки с «из-за», «под»	Ошибки «между»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 18	Верно	Верно	Верно	Нет трудностей
Респондент 19	Ошибки «над», «между»	Ошибки с «из-за»	Требуется помощь	Трудности
Респондент 20	Верно	Верно	Верно	Нет трудностей

Приложение В

Таблица 2 – Острота зрения детей участвующих в эксперименте

Дети	Острота зрения	
	Левый глаз	Правый глаз
Ребенок 1	0,05	0,06
Ребенок 2	0,06	0,06
Ребенок 3	0,04	0,06
Ребенок 4	0,2	0,2
Ребенок 5	0,07	0,06
Ребенок 6	0,08	0,08
Ребенок 7	0,2	0,05
Ребенок 8	0,07	0,05
Ребенок 9	0,05	0,06
Ребенок 10	0,06	0,06
Ребенок 11	0,04	0,06
Ребенок 12	0,2	0,2
Ребенок 13	0,07	0,06
Ребенок 14	0,08	0,08
Ребенок 15	0,2	0,05
Ребенок 16	0,07	0,05
Ребенок 17	0,05	0,06
Ребенок 18	0,06	0,06

Ребенок 19	0,04	0,06
Ребенок 20	0,2	0,2

Приложение Г

Конспект №1

подгруппового логопедического занятия для обучающихся 2 класса с нарушением зрения

Тема: «Предлоги»

Цель: закрепление навыка употреблять и понимать предлоги через предметно-практическую деятельность и поэтапный переход к вербализации в условиях малой группы.

Задачи:

Образовательные:

- Закрепить понимание пространственного значения предлогов НА, ПОД, В, ИЗ, ИЗ-ЗА, МЕЖДУ, ЗА, ПЕРЕД.
- Учить правильно употреблять предлоги в устной речи с опорой на практическое действие.
- Совершенствовать навык слухового восприятия и выделения предлогов в речевом потоке.

Развивающие:

- Развивать зрительно-пространственное восприятие и мышление через тактильные и кинестетические ощущения (компенсация нарушенного зрения).
- Развивать мелкую моторику через работу с раздаточным материалом, наклейками, манипуляцию предметами.
- Развивать слуховое внимание и память.
- Формировать умение работать в паре и мини-группе.

Воспитательные:

- Воспитывать положительную мотивацию к обучению и активное участие в занятии.

- Формировать навыки самостоятельности и взаимопомощи при выполнении заданий.

Оборудование: презентация со слайдами (изображения предлогов), карточки с предложениями с пропущенными предлогами (по 2 на каждого), индивидуальные картинки-полянки для раскрашивания (4 разные, чтобы исключить списывание), цветные карандаши, листы с изображением (стол, стул, шкаф) на каждого, наклейки (Стичи – по 3 шт. на ребёнка), стаканчики

Продолжение приложения Г

(4 шт.), стульчики (4 шт.), мелкие игрушки (по 5–6 шт. на пару), 2 ватмана (на две пары), картинки для коллажа (по 6–8 на пару), смайлики для рефлексии (по 4 шт.).

Ход занятия:

Этапы работы	Деятельность учителя	Деятельность учеников
Организационный этап	- Здравствуйте, ребята! - Каждый возьмите смайлик, в соответствии со своим настроением. Покажите настроение. - Правила в подгруппе: слушаем друг друга, не перебиваем, помогаем, если товарищ затрудняется. - Мы идём в «лес слов». Хлопните в ладоши – появится первый предлог. Дети хлопают - на экране/доске появляются яркие предлоги.) (НА, ПОД, В, ИЗ-ЗА, МЕЖДУ).	Каждый выбирает свой смайлик, показывает. Хлопают.
Актуализация знаний	- Эти слова мы называем помощниками не просто так. Вы знаете, почему они так называются?	Отвечают на вопросы логопеда. Ловят мяч, называют предлог

	- Ребята, а что вам уже известно о словах помощниках? - Да, ребята, хорошо. Слова-помощники, помогают словам дружить, связывать их и показывать, где находится предмет. - Сейчас я брошу каждому мяч, а вы назовите один предлог	(НА, ПОД, В, ИЗ).

Продолжение приложения Г

Основной этап 1. Раскрашивание «Найди и раскрась» (слуховой диктант)	- У каждого своя картинка-полянка (разные, чтобы работали самостоятельно). - Я даю инструкцию для всех, но у каждого свой объект. • Раскрась гриб под деревом (у 1 ребёнка – гриб, у 2 – ягоду, у 3 – листок, у 4 – цветок). • Раскрась зайца между кустами. • Закрась солнышко из-за облака. - Проверяем по очереди: покажи, что раскрасил, и скажи, где это находится.	Слушают, находят свой объект, раскрашивают. По очереди показывают и комментируют: «Я раскрасил гриб, который под деревом».
2. Игра «Вставь предлог» (индивидуальные карточки)	- У каждого на столе карточка с 2 предложениями без предлогов. - Прочитайте про себя, вставьте предлог устно, потом скажите мне. - Пример: «Книга лежит ____ столе» → «Книга лежит на столе». - Кто выполнил – поднимает руку, я проверяю. Затем меняемся карточками с соседом по парте.	Читают, вставляют предлоги устно. Отвечают логопеду по одному. проверяют друг друга.
3. Игра «Разложи и расскажи» (моделирование с	Каждый берёт свой стаканчик, стульчик и 3 игрушки. - Выполняем команды и говорим	Выполняют действия с игрушками,

игрушками – индивидуально, потом в парах)	вслух: положи игрушку НА стаканчик. Спрячь игрушку ПОД стул. Поставь МЕЖДУ стульчиком и стаканом. • Поставь ПЕРЕД стулом. • Спрячь ЗА стакан. - Теперь каждый рассказывает про свои игрушки. - Объединитесь в пары (1–2, 3–4). Один даёт команду соседу с	комментируют. Затем в парах: один даёт инструкцию («Положи зайца под стул»), другой выполняет и говорит: «Я положил зайца под стул». Меняются.

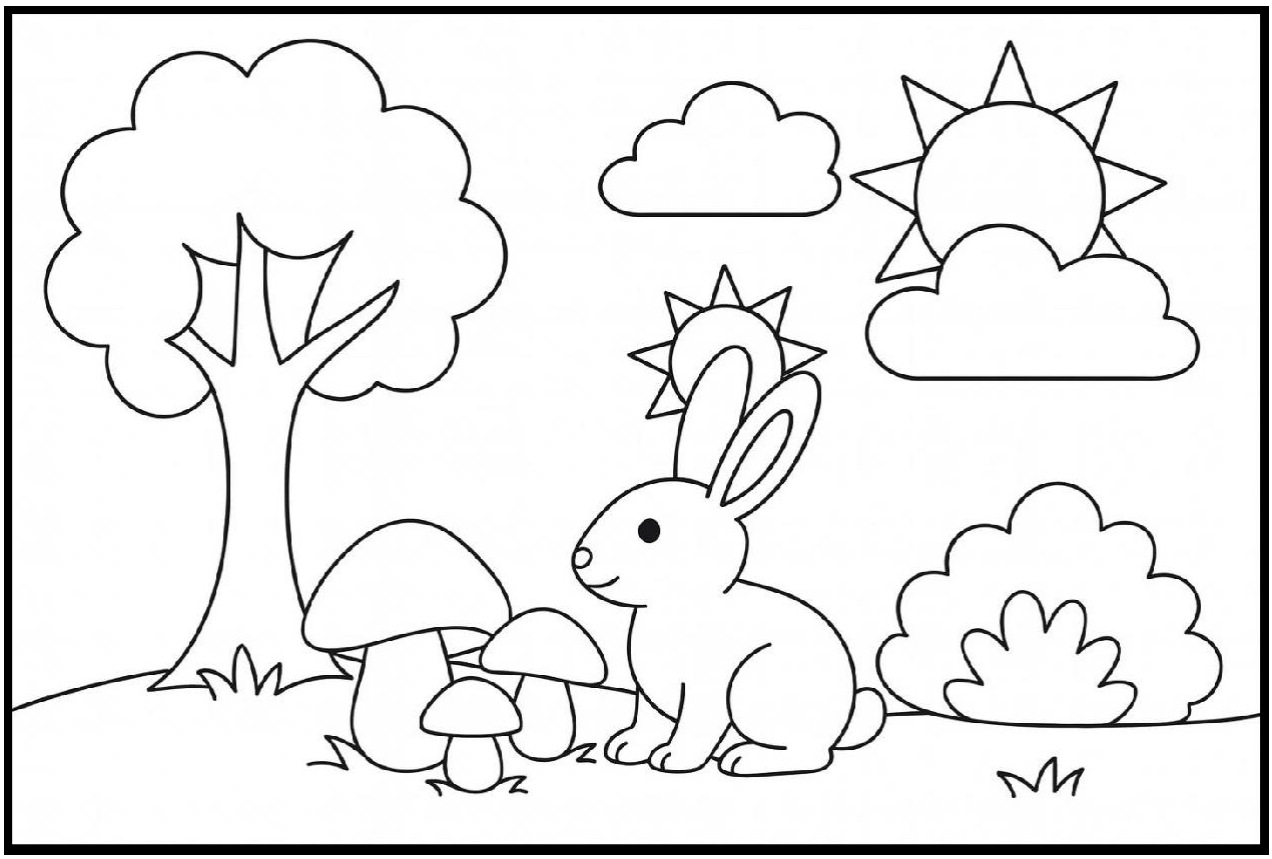
Продолжение приложения Г

4. Наклейки «Стич» (индивидуально с проговариванием)	- У каждого лист с мебелью (стол, стул, шкаф, кровать) и 3 наклейки Стича. - Я говорю: наклей Стича ПОД стул → вы наклеиваете и говорите: «Стич под стулом». - Затем НА кровать → «Стич на кровати». - Затем В шкаф → «Стич в шкафу». - Теперь покажите соседу свою картинку и расскажите, где у вас Стич.	Наклеивают, проговаривают. Показывают соседу, рассказывают.
5. Город слов-помощников (коллективная работа – 2 пары)	- Делимся на 2 пары. Каждая пара получает ватман, клей, 4 картинки с предметами и 2 предлога. -расположить картинки на ватмане так, чтобы было понятно значение предлогов. Например, получили «кошка» и «НА» – значит, кошка должна быть на чём-то (на крыше, на заборе). - Затем пары меняются ватманами и рассказывают, что получилось у	В парах обсуждают, клеят, проговаривают. Представляют работу другой пары.

	других, используя предлоги.	
Заключительный этап. Рефлексия	-Давайте вспомним все предлоги: Рука НА стол – «НА», Рука ПОД стол – «ПОД», Карандаш В стакан – «В», Спрятали ЗА спину – «ЗА». -Что сегодня понравилось больше всего? Возьмите свои смайлики. Если настроение осталось прежним – оставьте смайлик. Если стало лучше – поменяйте. Вы очень хорошо работали! До свидания.	Хором выполняют движения и называют предлоги. Каждый отвечает на вопрос. Приклеивают смайлики на общий лист.

Продолжение приложения Г

Задание «Найди и раскрась»



Задание «Вставь предлог»

Книга лежит

НА столе

Продолжение приложения Г

ПОД

деревом сидит кот

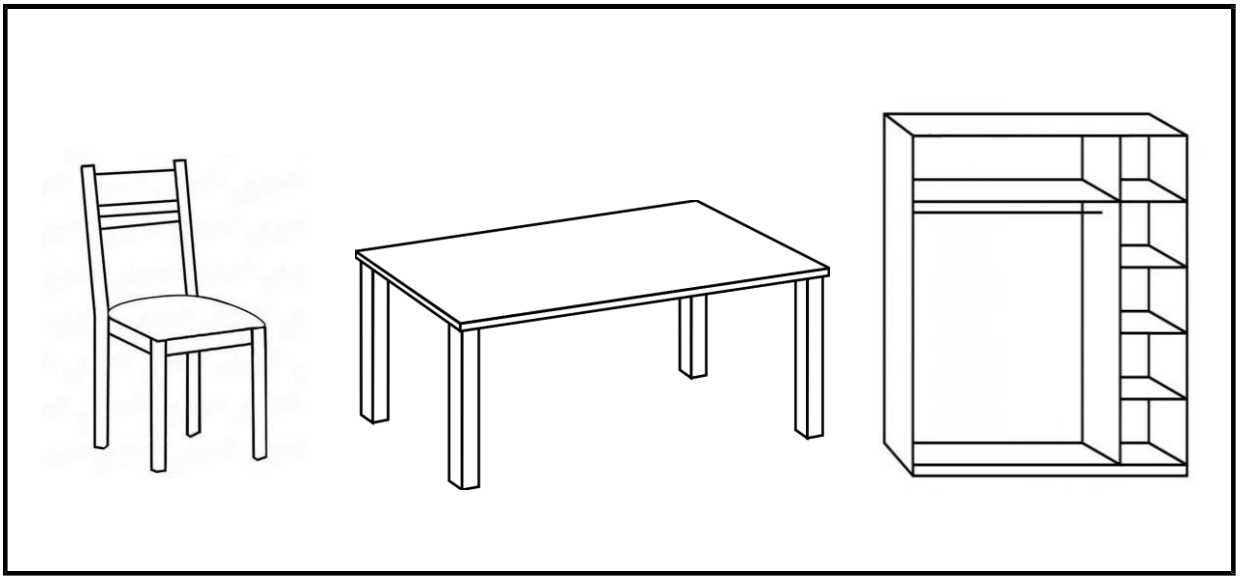
В комнате светло

из

окна виден сад

Продолжение приложения Г

Задание «Стич»



Задание «Город слов - помощников»

Продолжение приложения Г

Конспект №2

подгруппового логопедического занятия для учащихся 2 класса с нарушением зрения

Тема: «Предлоги ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО»

Цель: дифференциация и закрепление навыка употребления предлогов ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО через кинестетическое моделирование руками, перевод абстрактных пространственных значений в осязаемый тактильно-двигательный опыт.

Задачи:

Образовательные:

Закрепить понимание пространственного значения предлогов ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО.

Учить правильно употреблять предлоги ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО в устной речи с опорой на ручное моделирование.

Учить дифференцировать предлоги ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО в речевом потоке.

Продолжение приложения Г

Совершенствовать навык выделения предлогов в предложениях через кинестетическое дублирование.

Развивающие:

Развивать тактильно-кинестетическое восприятие и пространственное мышление (компенсация нарушенного зрения через осязание и движение).

Развивать мелкую моторику через моделирование предлогов движениями рук.

Развивать слуховое внимание, память и способность к перекодированию слуховой информации в двигательную.

Воспитательные:

Воспитывать положительную мотивацию к обучению через активные, телесно-ориентированные задания.

Формировать навыки самоконтроля и взаимоконтроля в подгруппе.

Оборудование: мелкие предметы (кубики, шарики, стаканчики, коробки, игрушки – по 4–5 на ребёнка), схемы-пиктограммы предлогов ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО (крупные, контрастные), смайлики для рефлексии.

Ход занятия

Этапы работы	Деятельность учителя	Деятельность учеников
Организационный этап	- Здравствуйте, ребята! Покажите свои смайлики, какое у вас настроение? - Слушаем внимательно, смотрим на руки (они нам сегодня очень помогут), не перебиваем, помогаем друг другу. - Сегодня мы будем учиться показывать руками три слова-помощника: ПЕРЕД, ЗА и ОКОЛО.	Выбирают смайлики, показывают. Настраиваются на работу.

Продолжение приложения Г

Актуализация знаний	- Какие предлоги вы уже знаете? (спросить каждого) - А теперь посмотрите на мои руки и угадайте, что я показываю. *(Логопед показывает руками: ладонь ПЕРЕД кулаком → «ПЕРЕД»; ладонь ЗА кулаком → «ЗА»; ладонь ОКОЛО кулака → «ОКОЛО»)* - Сегодня мы будем учиться различать ПЕРЕД, ЗА и ОКОЛО.	Называют известные предлоги. Смотрят на руки логопеда, называют ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО.
Основной этап 1 этап: Чувственный опыт (тактильно-двигательная практика без предметов)	Упражнение 1. «Повтори за мной» - Сейчас каждый будет делать руками то же, что и я. Приготовили ручки: одна – объект (кулачок), другая – ладошка. Смотрим на меня и повторяем. Логопед медленно показывает и называет (каждое движение повторяется 3–4 раза): «ПЕРЕД» – ладонь ставим ПЕРЕД кулаком, на расстоянии, лицом к кулаку. «ЗА» – ладонь прячем ЗА кулак, её не видно. «ОКОЛО» – ладонь ставим рядом с кулаком, сбоку, почти касается. -А теперь давайте сравним. Покажите ПЕРЕД. А теперь ЗА. А теперь ОКОЛО.	Повторяют движения за логопедом, проговаривают предлог вслух (хором и по одному). Затем по команде логопеда показывают предлог руками без голоса.

Продолжение приложения Г

Основной этап	Чувствуете разницу? Упражнение 2. «Назови – покажи» - Теперь я называю предлог, а вы показываете его руками (без голоса): ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО, ЗА, ОКОЛО, ПЕРЕД, ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО.	
1 этап (продолжение): Моделирование с собственным телом	Упражнение 3. «Я – объект» - А теперь вместо кулачка будете вы сами. Ваше тело – это «кулак», а ваша рука – «ладошка». - Поставьте ладонь ПЕРЕД собой (перед грудью). Скажите: «Перед собой». - Спрячьте ладонь ЗА спину. Скажите: «За спиной». - Поставьте ладонь ОКОЛО себя (сбоку от плеча). Скажите: «Около себя». - А теперь я называю предлог, а вы показываете положение ладони относительно себя (без голоса, потом с голосом).	Выполняют движения с собственным телом. Проговаривают: «Перед собой», «За спиной», «Около себя».

Продолжение приложения Г

2 этап: Усвоение знаковых систем (схемы и пиктограммы)	Упражнение 4. «Подбери схему к движению» - У каждого на столе карточки с тремя схемами (ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО). - Я показываю предлог руками (без голоса), а вы поднимаете схему того предлога, который я показала. Логопед показывает руками (молча): – ладонь ПЕРЕД кулаком → дети поднимают схему «ПЕРЕД» – ладонь ЗА кулаком → схема «ЗА» – ладонь ОКОЛО кулака → схема «ОКОЛО» Упражнение 5. «Покажи руками по схеме» - Я показываю схему (пиктограмму), а вы делаете движение руками и называете предлог. Логопед показывает по очереди схемы ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО вразнобой.	Смотрят на руки логопеда, выбирают нужную схему, поднимают. Смотрят на схему, воспроизводят движение руками и называют предлог.
3 этап: Вербально-смысловой анализ (моделирование с мелкими предметами)	Упражнение 6. «Руки показывают – предметы слушаются» - У каждого на столе мелкие предметы: кубик, шарик, стаканчик, коробка. - Я даю инструкцию. Сначала вы показываете предлог руками, потом выполняете действие с предметами. «Поставь кубик ПЕРЕД стаканчиком» → сначала показали «перед» руками, потом поставили. «Спрячь шарик ЗА коробку» → показали «за», потом спрятали. «Положи кубик ОКОЛО шарика» → показали «около», потом положили. «Поставь стаканчик ПЕРЕД коробкой»	Показывают предлог руками, затем выполняют действие с предметами. Смотрят на действие логопеда с предметами, показывают предлог руками и

Продолжение приложения Г

3 этап: Вербально-смысловой анализ (моделирование с мелкими предметами)	показали «за», потом спрятали. «Положи коробку ОКОЛО кубика» → показали «около», потом положили. Упражнение 7. «Я делаю – вы показываете и говорите» - Теперь я выполняю действие с предметами, а вы показываете предлог руками и называете его. Логопед ставит один предмет ПЕРЕД другим (например, кубик перед стаканчиком) – дети показывают «перед» руками и говорят: «Кубик перед стаканчиком». Логопед прячет предмет ЗА другой – дети показывают «за» и говорят. Логопед ставит предмет ОКОЛО другого – дети показывают «около» и говорят.	называют его полным предложением.
3 этап Парная работа	Упражнение 8. «Покажи соседу » - Работаем в парах. Первый в паре показывает предлог руками (без звука) – только ПЕРЕД, ЗА или ОКОЛО. Второй угадывает и называет предложение с этим предлогом (можно придумать с любыми предметами). Потом меняетесь. Логопед помогает при необходимости: «Покажи ещё раз, медленнее».	В парах: один моделирует предлог руками, другой угадывает и придумывает предложение («Мишка сидит перед столом»). Затем меняются ролями.

Продолжение приложения Г

Заключительный этап. Рефлексия	- Давайте вспомним три предлога, которые мы сегодня учились показывать руками. - Я называю предлог – вы показываете (быстрый темп): ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, ОКОЛО, ОКОЛО, ПЕРЕД, ЗА. - Чем отличается ПЕРЕД от ЗА? (спереди и сзади). А ОКОЛО от ПЕРЕД? (рядом/сбоку – не спереди). - Что было самым трудным? Что понравилось? - Возьмите свои смайлики. Если вы научились различать ПЕРЕД, ЗА и ОКОЛО приклейте весёлый смайлик. Если пока путаете – нейтральный. - Вы сегодня отлично поработали руками и головами! До свидания.	Быстро показывают предлоги руками. Отвечают на вопросы сравнения. Приклеивают смайлики.

Схема ручного моделирования предлогов ПЕРЕД, ЗА, ОКОЛО (памятка для логопеда):

Предлог	Движение рук (объект – кулак, ориентир – ладонь)	Пространственное значение	Пример предложения
ПЕРЕД	Ладонь ставится перед кулако, на расстоянии, лицом к кулаку	Один предмет находится спереди от другого (лицом к нему)	Кубик перед стаканчиком
ЗА	Ладонь прячется за кулак (со стороны спины), её не	Один предмет находится сзади от другого	Шарик за коробкой

	видно		

Продолжение приложения Г

ОКОЛО	Ладонь ставится рядом с кулаком, сбоку, почти касаясь	Один предмет находится рядом, вблизи от другого (не спереди и не сзади)	Коробка около кубика

Визуализация для детей (можно показать на доске или на схеме):

ПЕРЕД: ЗА: ОКОЛО:

(ладонь перед) (ладонь сзади) (ладонь сбоку).

Конспект №3

индивидуального логопедического занятия для учащегося 2 класса с нарушением зрения

Тема: «Предлоги ПОД, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА»

Цель: развитие способности к абстрактному пониманию значений предлогов ПОД, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА и их использованию в речи через работу со схемами.

Задачи:

Образовательные:

- Закрепить понимание пространственного значения предлогов ПОД, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА.
- Учить соотносить схему с реальной предметной ситуацией.
- Учить создавать схему по словесному описанию.
- Учить дифференцировать предлоги ПОД – ИЗ-ПОД – ИЗ-ЗА.

Развивающие:

- Развивать способность к схематизации пространственных отношений (переход от предметно-практического уровня к обобщённому).

Продолжение приложения Г

- Развивать зрительно-пространственное восприятие через работу с крупными, контрастными схемами (компенсация нарушенного зрения).
- Развивать навыки речевого планирования и грамматического оформления высказывания.

Воспитательные:

- Воспитывать положительную мотивацию к обучению через пошаговые, доступные задания.
- Формировать навыки самоконтроля при анализе схем и составлении предложений.

Оборудование: крупные контрастные схемы предлогов ПОД, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА (на плотном картоне, с чёткими линиями, по возможности – рельефные), мелкие предметы (кубик, шарик, стаканчик, коробка, маленькая игрушка), карточки-заготовки для создания схем (контуры стола, дома, забора, стрелки, кружки), фломастеры чёрного цвета, смайлики для рефлексии.

Ход занятия

Этапы работы	Деятельность логопеда	Деятельность ученика
Организационный этап	- Здравствуй! Какое у тебя сегодня настроение? Покажи смайлик. - Сегодня мы будем работать с тремя предлогами. А с какими – ты узнаешь, когда посмотришь на схемы. - Ты готов? Тогда начнём.	Показывает смайлик. Настраивается на занятие.
Актуализация знаний	- Какие предлоги ты уже знаешь? Назови. - А теперь посмотри на мои руки. Что я показываю?	Называет известные предлоги. Смотрит на руки логопеда, называет ПОД, ИЗ-

	Логопед показывает руками: – ладонь ПОД кулаком ПОД «ПОД»	ПОД, ИЗ-ЗА.

Продолжение приложения Г

Актуализация знаний	– ладонь ИЗ-ПОД кулака (движение снизу вверх) → «ИЗ-ПОД» – ладонь ИЗ-ЗА кулака (движение из-за кулака вперёд) → «ИЗ-ЗА» - Сегодня мы будем учиться понимать эти предлоги по схемам.	
Основной этап Тип задания 1: Соотнесение схемы с реальной ситуацией	Упражнение 1. «Какая схема подходит?» - У меня есть три схемы. (Логопед выкладывает перед ребёнком крупные схемы предлогов ПОД, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА). - Сейчас я буду ставить предметы, а ты выбери схему, которая подходит, и скажи предложение. Логопед выполняет действия: 1. Кладёт шарик ПОД стаканчик. 2. Достаёт шарик ИЗ-ПОД стаканчика (медленно, показывая движение снизу вверх).	Смотрит на действия логопеда, выбирает нужную схему, проговаривает: «Шарик под стаканчиком», «Шарик из-под стаканчика», «Кубик из-за коробки». Затем по схеме воспроизводит ситуацию с предметами и проговаривает.

	3. Прячет кубик ЗА коробку (для контраста – затем достаёт ИЗ-ЗА коробки). 4. Достаёт кубик ИЗ-ЗА коробки (движение из-за коробки вперёд).	

Продолжение приложения Г

Основной этап Тип задания 1: Соотнесение схемы с реальной ситуацией	- А теперь наоборот: я показываю схему, а ты ставишь предметы так, как нарисовано, и говоришь предложение.	
Тип задания 2: Создание схемы по словесному описанию	Упражнение 2. «Нарисуй схему» - А теперь я буду говорить тебе предложение, а ты будешь рисовать схему на листочке. Используем линии, кружочки и стрелки. Логопед диктует: 1. «Мяч лежит ПОД столом» (ребёнок рисует: линия – стол, кружок под линией). 2. «Мяч выкатился ИЗ-ПОД стола» (линия, кружок под линией со стрелкой вверх/в сторону). 3. «Кошка выглядывает ИЗ-ЗА дома» (квадрат – дом, кружок на границе квадрата со стрелкой наружу). - Теперь расскажи по своей	Слушает словесное описание. Рисует схему (крупно, контрастно). Затем по своей схеме проговаривает предложение: «Мяч под столом», «Мяч из-под стола», «Кошка из-за дома».

	схеме, что где находится.	
Упражнение 3. «Собери схему из готовых элементов»	- А теперь собери схему из готовых картинок. Я буду говорить предложение, а ты складывай на столе схему из элементов.	Собирает схему из готовых элементов. Проговаривает предложение.

Продолжение приложения Г

Упражнение 3. «Собери схему из готовых элементов»	«Мышка вылезла ИЗ-ПОД кровати» – ребёнок выбирает линию (кровать), кружок (мышку) и стрелку снизу вверх. «Собака выглядывает ИЗ-ЗА забора» – ребёнок выбирает линию (забор), кружок (собаку) и стрелку из-за линии вперёд. - Теперь расскажи, что у тебя получилось.	
Тип задания 4: Дифференциация предлогов с близкими значениями	Упражнение 4. «Сравни схемы» - Посмотри на две схемы. Чем они похожи и чем отличаются? Логопед предъявляет пары схем: Пара 1: ПОД и ИЗ-ПОД - Схема ПОД: линия + кружок под линией, без стрелки. - Схема ИЗ-ПОД: линия + кружок под линией + стрелка вверх. Вопросы: «Где находится мяч	Сравнивает схемы, отвечает на вопросы логопеда. Объясняет разницу: «ПОД – предмет просто внизу, а ИЗ-ПОД – предмет вылезает снизу», «ИЗ-ПОД – движение снизу вверх, а ИЗ-ЗА – движение из-за

	на первой схеме? (Под столом). А что происходит на второй? (Мяч выкатывается из-под стола). Какой предлог показывает движение? (ИЗ-ПОД)». Пара 2: ИЗ-ПОД и ИЗ-ЗА - Схема ИЗ-ПОД:	преграды вперёд». Придумывает предложения.

Продолжение приложения Г

Тип задания 4: Дифференциация предлогов с близкими значениями	- Схема ИЗ-ЗА: вертикальная линия (или квадрат), кружок сзади, стрелка вперёд. Вопросы: «Где находится предмет на первой схеме? (Под столом, вылезает снизу). А на второй? (За домом, выходит из-за). Чем отличаются стрелки? (Одна вверх, другая вперёд)». Пара 3: ПОД и ИЗ-ЗА (для закрепления различий) - Схема ПОД: предмет внизу, без движения. - Схема ИЗ-ЗА: предмет сзади, с движением.	
Упражнение 5. «Исправь ошибку»	- Я буду показывать схему и говорить предложение, но иногда я буду ошибаться. Ты смотри на схему и исправляй меня. Логопед показывает схему ПОД (линия + кружок внизу) и говорит: «Мяч выкатился ИЗ-ПОД стола». Ребёнок исправляет: «Нет, мяч лежит	Смотрит на схему, слушает предложение, находит ошибку, исправляет, объясняет почему.

	ПОД столом. Здесь нет движения». Логопед показывает схему ИЗ-ЗА (квадрат + стрелка) и говорит: «Кошка сидит ЗА домом». Ребёнок исправляет: «Нет, кошка выглядывает ИЗ-ЗА дома. Здесь есть стрелка». Логопед показывает схему ИЗ-ПОД (линия + стрелка	

Продолжение приложения Г

Упражнение 5. «Исправь ошибку»	вверх) и говорит: «Мяч лежит ПОД столом». Ребёнок исправляет: «Нет, мяч выкатился ИЗ-ПОД стола. Здесь стрелка показывает движение».	
Упражнение 6. «Что изменилось?» (динамическая схема)	- Сейчас я буду менять одну схему. Смотри внимательно и говори, что изменилось. Логопед показывает схему ПОД. Затем убирает схему ПОД и показывает схему ИЗ-ПОД. Спрашивает: «Что изменилось?» (Появилась стрелка, теперь предмет не просто лежит, а вылезает). Логопед показывает схему ИЗ-ПОД. Затем показывает схему ИЗ-ЗА. Спрашивает: «Что изменилось?» (Вместо линии – квадрат, стрелка теперь не вверх, а вперёд).	Сравнивает две последовательные схемы, называет изменения: «Добавилась стрелка», «Стрелка была вверх, а стала вперёд», «Вместо стола появился дом».

Заключительный этап. Рефлексия	- Давай вспомним, с какими предлогами мы сегодня работали. Назови их. - Какие схемы тебе было легче всего понять? А какие труднее? - Чем отличается схема ПОД от схемы ИЗ-ПОД? А ИЗ-ПОД от ИЗ-ЗА? - Возьми смайлик. И приклейте соответствующий настроению. Ты сегодня	Называет предлоги: ПОД, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА. Отвечает на вопросы. Приклеивает смайлик.

Продолжение приложения Г

Образцы схем для занятия (описание для логопеда)

Предлог	Описание схемы	Визуальное изображение	Тактильное исполнение
ПОД	Горизонтальная линия (стол, кровать). Кружок под линией, на небольшом расстоянии. Стрелки нет.	○	Линия – рельефная. Кружок – бархатная бумага. Расположен строго под линией.
ИЗ-ПОД	Горизонтальная линия. Кружок под линией. Стрелка от кружка вверх (или вверх-в сторону), показывающая движение из-под линии.	○ ↑	Линия – рельефная. Кружок – бархатная бумага. Стрелка – рельефная (из нитки или контурного клея).
ИЗ-ЗА	Квадрат или вертикальная линия (дом, забор). Кружок за квадратом, на границе. Стрелка от кружка вперёд (вправо),	Д ○	Квадрат – гладкий картон. Кружок – бархатная бумага на границе квадрата. Стрелка –

Предлог	Описание схемы	Визуальное изображение	Тактильное исполнение
	показывающая движение из-за преграды.		рельефная, вправо.

Продолжение приложения Г

Карточки-заготовки для создания схем (для упражнения 3)

Элемент	Изображение	Материал
Стол (линия)	————————	Рельефная линия на картоне
Кровать (линия)	————————	Рельефная линия на картоне
Дом (квадрат)		Квадрат из гладкого картона
Забор (линия вертикальная)	|	Рельефная вертикальная линия

Элемент	Изображение	Материал
Предмет (кружок)	○	Кружок из бархатной бумаги
Стрелка вверх	↑	Рельефная стрелка
Стрелка вперёд	→	Рельефная стрелка

Приложение Д

Таблица №3

«Календарно – тематический план реализации логопедической работы по развитию навыка понимания и употребления предлогов у младших слабовидящих второклассников»

№ занятия	Лексическая тема	Тип занятия	Цель	Методика
1	Предлоги в, на	Индивидуальное	Сформировать связь между предметно-практическим действием и словом-предлогом «в», «на» через тактильные ощущения	Моделирование/проигрывание (Консп. №1)
2	Словосочетания с в, на	Подгрупповое	Освоить рецептивное понимание предлогов «в», «на» в словосочетаниях с речевым комментарием	Моделирование/проигрывание
3	Схемы предлогов в, на	Подгрупповое	Воспроизвести пространственные отношения по схеме с вербализацией	Работа со схемами (Консп. №3)
4	Предлоги под, за	Индивидуальное	«Прожить» значение предлогов «под», «за» через кинестетическое моделирование руками	Ручное моделирование (Консп. №2)
5	Дифференциация в/на, под/за	Подгрупповое	Осознать различия пространственных отношений через сравнение схем	Работа со схемами

Продолжение приложения Д

6	Предложения с под, за	Подгрупповое	Перейти от практического действия к самостоятельному описанию ситуации	Моделирование/проигрывание
7	Сравнение в/на и под/за	Индивидуальное	Сформировать навык дифференциации простых предлогов по схемам	Работа со схемами
8	Простые предлоги в речи	Подгрупповое	Активизировать употребление «в/на/под/за» в связной речи	Все методики
9	Предлоги между, над	Подгрупповое	Понимание сложных отношений через ручное моделирование	Ручное моделирование
10	Ручное моделирование между, над	Индивидуальное	Чувственный опыт сложных предлогов через руки	Ручное моделирование
11	Предлоги из-за, из-под	Подгрупповое	Тактильная отработка извлечения с препятствием	Ручное моделирование
12	Дифференциация из-за/из-под	Подгрупповое	Дифференциация смысловых нюансов через сравнение схем	Работа со схемами
13	Между vs рядом	Индивидуальное	Осмыслить различие промежуточного и смежного положения	Работа со схемами

Продолжение приложения Д

14	Сложные предлоги	Подгрупповое	Составлять предложные конструкции с «между/над/из-за/из-под»	Все методики
15	Направленные к, от	Подгрупповое	Освоить направленные отношения через движение предметов	Моделирование/проигрывание
16	Ручное к, от	Индивидуальное	Кинестетическое восприятие приближения/отдаления	Ручное моделирование
17	Предлоги по, вокруг	Подгрупповое	Понимание траекторий через предметно-практическую деятельность	Моделирование/проигрывание
18	Схемы к/от/по	Подгрупповое	Создать схему по словесному описанию направленных предлогов	Работа со схемами
19	Дифференциация к/от	Индивидуальное	Противоположные направления в связной речи	Все методики
20	Направленные предлоги	Подгрупповое	Автоматизация «к/от/по/вокруг» в диалогах	Моделирование + игры
21	Простые + сложные предлоги	Подгрупповое	Систематизация всех изученных	Работа со схемами

Продолжение приложения Д

22	Предложно-падежные формы	Индивидуальное	Исправление ошибок в предложно-падежных конструкциях	Ручное моделирование
23	Предлоги перед, за	Подгрупповое	Освоить фронтальные отношения через все методики	Все методики
24	Работа над ошибками	Подгрупповое	Самоконтроль в употреблении предлогов	Работа со схемами
25	Предлоги сквозь, через	Индивидуальное	Кинестетическое моделирование проникающих отношений	Ручное моделирование
26	Сквозь, через в движении	Подгрупповое	Понимание траекторий через предметы	Моделирование/проигрывание
27	Дифференциация в/из, на/над/под	Подгрупповое	Сравнение по схемам с комментарием различий	Работа со схемами
28	Монологи по схемам	Индивидуальное	Монологическая речь по визуальным опорам	Все методики
29	Все предлоги в играх	Подгрупповое	Мотивация через соревновательные задания	Все методики
30	Скороговорки с предлогами	Подгрупповое	Темп речи + правильность конструкций	Ручное моделирование

Продолжение приложения Д

31	Комплексное повторение	Индивидуальное	Комплексное повторение по конспектам №1–3	Все методики
32	Описание расположения предметов	Подгрупповое	Связная речь с описанием расположения предметов	Схемы + моделирование
33	Дифференциация всех предлогов	Подгрупповое	Итоговая систематизация по схемам	Работа со схемами
34	Сложные падежные формы	Индивидуальное	Грамматическая точность конструкций	Ручное моделирование
35	Рассказы по схемам	Подгрупповое	Последовательные монологи с предлогами	Работа со схемами
36	Квесты с предлогами	Подгрупповое	Полная автоматизация в игровой форме	Все методики
37	Подготовка к диагностике	Индивидуальное	Самостоятельный контроль навыков	Все методики
38	Контрольная диагностика №1	Подгрупповое	Оценка промежуточной динамики	Диагностика
39	Творческое применение	Подгрупповое	Творческое применение всех предлогов	Все методики
40	Итоговая диагностика	Индивидуальное	Финальный контроль сформированности навыков	Диагностика

Приложение Е

Таблица №4.1

«Результаты экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах»

Уровень	Употребление предлогов (констатирующий этап)	Употребление предлогов (контрольный этап)	Понимание предлогов (констатирующий этап)	Понимание предлогов (контрольный этап)
Низкий	6	1	4	0
Средний	4	4	5	3
Высокий	0	5	1	7

Таблица №4.2

«Результаты контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах»

Уровень	Употребление предлогов (констатирующий этап)	Употребление предлогов (контрольный этап)	Понимание предлогов (констатирующий этап)	Понимание предлогов (контрольный этап)
Низкий	3	3	1	1
Средний	5	4	3	4
Высокий	2	3	6	5