

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ХЛЫБОВА СОФЬЯ СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**КОМПЛЕКС КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Направление подготовки 44.03.01. Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Шкерина Т.А.

Дата защиты

Обучающийся
Хлыбова С.С.

Оценка

Красноярск 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО- ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ... 6	
1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями	7
1.2. Пространственно-временные представления детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: сущность, структуру и уровни сформированности	10
1.3. Подходы к диагностированию пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.....	16
1.4. Теоретическое обоснование комплекса краткосрочных образовательных практик по формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.....	21
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСА КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	34
2.1. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа опытно- экспериментальной работы	35
2.2. Анализ и интерпретация результатов формирующего этапа опытно- экспериментальной работы	42
2.3. Анализ и интерпретация результатов завершающего этапа опытно- экспериментальной работы	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	84
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	84

ВВЕДЕНИЕ

В старшем дошкольном возрасте формирование пространственно-временных представлений является важным условием развития когнитивной, эмоционально-волевой и двигательной сфер ребенка. Пространственно-временные категории (ориентация в пространстве, последовательность действий, временные связи) выступают основой для дальнейшего овладения такими школьными навыками, как чтение, письмо и решение математических задач.

Особую значимость исследуемая проблема приобретает в контексте работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). Данная категория детей часто сталкивается с трудностями в освоении пространственных и временных понятий, что связано как с особенностями их психического развития, так и с недостаточной целенаправленностью коррекционно-развивающей работы. У таких детей наблюдаются выраженные затруднения в ориентации в окружающем пространстве, построении логических связей между объектами и явлениями, а также в понимании временных последовательностей. Эти трудности не только усложняют повседневную деятельность ребенка, но и являются значительным препятствием для успешной социализации и последующего обучения.

На сегодняшний день в научно-практической среде отмечается дефицит методических разработок, направленных на целенаправленное формирование пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП. Применение специализированных упражнений, интегрирующих игровые и обучающие элементы, представляется перспективным подходом к решению данной проблемы. Анализ образовательной теории и практики позволил сформулировать проблему исследования, заключающуюся в поиске педагогических средств,

способствующих формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП.

Объект исследования: пространственно-временные представления у детей старшего дошкольного возраста с ООП.

Предмет исследования: формирование пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ООП посредством комплекса краткосрочных образовательных практик.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность формирования пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ООП посредством комплекса краткосрочных образовательных практик.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП будет результативным, если разработать и реализовать комплекс краткосрочных образовательных практик, направленный на повышение показателей исследуемого феномена: способность к ориентации в пространстве, понимание временных последовательностей и соотношений, а также целостного восприятия предметов и событий.

Задачи исследования.

1. Выделить психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с ООП.

2. Раскрыть сущность, структуру и уровни сформированности пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ООП.

3. Осуществить анализ подходов к диагностированию пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ООП.

4. Разработать комплекс краткосрочных образовательных практик, способствующий формированию пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ООП.

5. Опытным-экспериментальным путем проверить результативность комплекса краткосрочных образовательных практик, способствующий формированию пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ООП.

Методы исследования.

Теоретические методы исследования: анализ научной психолого-педагогической литературы, анализ нормативно-правовой документации, сравнение и обобщение.

Эмпирические методы исследования:

- педагогическое наблюдение;
- беседа для определения уровня сформированности пространственно-временных представлений детей с ООП;
- эксперимент;
- количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Диагностические методики:

- методика «Исследования развития временных представлений» под авторством Р.Ф. Галлямовой[4];
- методика «Ориентировка на себе и относительно себя» Л.Б. Осиповой [19];
- методика «Определение пространственных отношений между предметами» М.Г. Аббасов [1].

Базой исследования выступил детский центр всестороннего развития и доверительного воспитания г. Красноярск.

Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с ООП.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении комплекса краткосрочных образовательных практик, способствующих формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП. Полученные результаты могут быть использованы специалистами в практике при работе с детьми с ООП в старшей группе дошкольных образовательных организаций.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО- ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями

Дети с особыми образовательными потребностями – дети, которые имеют определенные особенности психофизиологического развития. Данный термин заменил имеющиеся в обиходе другие термины, указывающие на ненормальность, неполноценность человека, такие как «аномальные дети», «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в развитии» и конкретизирующие их термины (дебил, идиот, даун, алалик).

Логичным и обоснованным может быть принято определение, которое дает французский ученый Г. Лефранко: «Особые потребности – это термин, который используется в отношении лиц, чья социальная, физическая или эмоциональная особенность требует специального внимания и услуг, предоставляется возможность расширить свой потенциал».

Для развития личности и реализации его потенциала, а также успешной социализации, необходим особый акцент на обеспечении дополнительной поддержки в обучении и воспитании детей, имеющих определенные особенности развития. Другими словами, необходимо создать благоприятные психолого-педагогические условия для развития и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина выделяют следующие группы детей с особыми образовательными потребностями.

1-я группа. Дети с нарушениями психофизического развития: нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного

аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами.

2-я группа. Дети со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами (дисграфия, дислексия, дискалькулия, СДВГ, негрубые расстройства аутистического спектра и пр.), а также неблагоприятных психологических факторов.

3-я группа. Обучающиеся, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности (педагогическая запущенность детей, беженцы, мигранты, оралманы и др.).

Ученые утверждают, что дети второй и третьей группы чаще всего не обращаются и не выявляются психолого-медико-педагогическими консультациями, но советуют учреждениям образования держать таких детей в фокусе своего внимания, для оказания своевременной помощи [5].

При организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, необходимо знать и учитывать их психофизиологические особенности. Огромный вклад в развитие отечественной психологии в данной области внесли исследования таких ученых, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др. [3].

Исследования показали, что у детей с особыми образовательными потребностями имеются следующие психофизиологические особенности: отставание в физическом развитии, изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, нарушения во взаимодействии сигнальных систем, недоразвитие познавательных (когнитивных) процессов (восприятие, мышление, память, внимание, воображение, речь) [2].

Так, восприятие у детей с особыми образовательными потребностями – замедленное, наблюдается низкая подвижность нервных процессов и узкий объем воспринимаемого материала.

Мышление – это главный инструмент познания. Виды мыслительных операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация) недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты, такие как, конкретность, ригидность, некритичность. Они развиваются медленно и с трудом.

Процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение формируются в условиях аномального развития. Лучше запоминаются внешние признаки, труднее логические связи. В особенности дети с особыми образовательными потребностями испытывают затруднения в воспроизведении материала [25].

Основные недостатки внимания: сужение объема внимания, малая устойчивость, трудности распределения внимания, повышенная отвлекаемость, замедленная переключаемость.

У детей с особенностями в интеллектуальном развитии воображение отличается неточностью и схематичностью, мыслительные операции несовершенны – и поэтому формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

У детей с особыми образовательными потребностями страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности восприятия и понимания речи (дислексия). В следствии наблюдаются различные виды расстройства письма (дисграфия), трудности овладения техникой чтения. Снижена потребность в речевом общении. Также можно наблюдать пустую, эхολаличную речь.

Также наблюдаются нарушения и в эмоционально-волевой сфере: недоразвитие эмоций, отсутствие оттенков переживаний, неустойчивость эмоций (раздражительность, возбудимость), частая смена настроения,

повышенная тревожность [8]. Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов у детей с особыми образовательными потребностями.

Вышеуказанные особенности психической деятельности таких детей носят стойкий характер, так как являются результатом органических поражений на разных этапах развития.

В заключении, хотелось бы отметить, что результаты научных исследований отечественных и зарубежных ученых доказывают, что своевременное выявление и коррекция отклонений, оказание медико-психолого-педагогической помощи, позволяют предупредить появление дальнейших отклонений в развитии, достичь более высоких результатов в обучении и воспитании, а также успешной адаптации ребенка к социуму и интеграции в общество.

1.2. Пространственно-временные представления детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: сущность, структуру и уровни сформированности

Пространственно-временные представления являются важным компонентом когнитивного развития ребенка. Они формируются на основе чувственного опыта, двигательной активности и интеллектуальных операций, обеспечивая осознание пространственных и временных характеристик объектов и явлений. Пространственно-временные представления включают понимание взаимного расположения объектов в пространстве, их направлений, расстояний, а также осознание временных отношений, таких как последовательность событий, длительность и ритмичность [11].

Дети старшего дошкольного возраста находятся на этапе интенсивного развития этих представлений. Однако у детей с особыми образовательными потребностями (ООП) данный процесс затруднен, что обусловлено как

психофизиологическими особенностями, так и недостаточной целенаправленной работой по формированию этих навыков. У таких детей могут наблюдаться сложности в восприятии пространственных соотношений (вверх-вниз, вперед-назад, слева-справа), в определении временных связей (что было раньше, что позже) и в интеграции пространственных и временных характеристик в целостную картину мира [21].

Пространственно-временные представления представляют собой интегративную когнитивную структуру, объединяющую восприятие, мышление, память и речь. Эти представления позволяют ребенку:

- ориентироваться в окружающем пространстве;
- осознавать пространственные отношения между объектами;
- понимать последовательность действий и событий;
- оперировать категориями времени, такими как «утро», «день», «вчера», «завтра».

Для детей с ООП характерно замедленное формирование данной структуры, что связано с нарушениями в работе сенсомоторной и познавательной сфер.

Разработка структуры пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с ООП базируется на трудах отечественных и зарубежных ученых, занимающихся изучением психического развития, особенностей познавательной деятельности и способов коррекции отклонений у данной категории детей. Среди исследователей, сделавших значительный вклад в разработку структуры пространственно-временных представлений, можно выделить следующих:

Советский психолог Л.С. Выготский – его культурно-историческая теория рассматривала развитие высших психических функций, включая пространственно-временные представления, как процесс, опосредованный социальными взаимодействиями. Он акцентировал внимание на значении совместной деятельности и использования знаково-символических средств

для формирования когнитивных структур у детей с отклонениями в развитии [13].

Отечественный психолог А.В. Запорожец изучал механизмы формирования пространственных представлений, подчеркивая их связь с сенсорным опытом и деятельностью ребенка. Его работы выделяют такие элементы структуры, как восприятие пространства, ориентировка в нем и способность оперировать пространственными соотношениями[3].

Исследователь Д.Б. Эльконин разрабатывал этапы формирования представлений о времени у детей. Он выделял важность овладения причинно-следственными связями и последовательностью событий для понимания временных отношений, что является ключевым компонентом структуры временных представлений [9].

Советский психолог А.Н. Леонтьев – акцентировал внимание на роли деятельности в развитии пространственно-временных представлений. Он утверждал, что взаимодействие ребенка с окружающей средой способствует структурированию знаний о пространстве и времени [14].

Дефектолог М.С. Певзнер – ее работы в области дефектологии помогли определить особенности структуры пространственно-временных представлений у детей с различными нарушениями. Она выделяла компоненты, которые требуют особого внимания при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, такие как восприятие, анализ пространственных отношений и понимание временных последовательностей [22].

Доктор психологических наук Т.А. Власова занималась исследованием пространственного и временного восприятия у детей с отклонениями в развитии. В ее трудах особое внимание уделялось развитию представлений о схеме тела, которые являются основой для формирования пространственной ориентации [27].

Советский психиатр Г.Е. Сухарева изучала когнитивные особенности

детей с нарушениями развития и выделяла ключевые компоненты, входящие в структуру пространственно-временных представлений, включая ориентацию в пространстве и времени, способность к анализу и синтезу пространственных связей [14].

Исследователь в области педагогики и психологии Н.Н. Поддьяков разрабатывал экспериментальные методы для изучения формирования пространственных и временных представлений. Его работы подчеркивают значение наглядности и активности в развитии соответствующих структур у детей дошкольного возраста [6].

Кандидаты психологических наук Н.Я.Семаго и М.М. Семаго разработали методику направленную на развитие пространственно-временных представлений у детей. Она направлена на последовательное формирование пространственных представлений, которые по мнению авторов лежат в основе дальнейшего развития высших психических функций и эмоциональной жизни ребенка [46].

Исследователь М.Г.Аббасов изучал формирование пространственных представлений у учащихся специальной (коррекционной) школы. Его работы посвящены особенностям развития пространственной ориентировки у детей с умственной отсталостью и методам коррекции этих нарушений [1].

Практик Р.Ф. Галлямова разработала методику исследования развития временных представлений у старших дошкольников, цель которой состоит в выявлении пробелов в знаниях детей о названии частей суток, дней недели, их последовательности, а также о названиях и последовательности месяцев, времен года [11].

Кандидат педагогических наук Л.Б. Осипова разработала методику «Ориентировка на себе и относительно себя», целью которой является выявление сформированности знаний частей тела и их пространственного расположения [39].

Анализ научных подходов исследователей М.Г. Аббасова,

Р.Ф. Галлямовой, Л.Б. Осиповой и анализ федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования, анализ федеральной образовательной программы дошкольного образования к выделению структурных элементов пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП позволил выделить их «базовое ядро».

Пространственный компонент и его показатели:

- осознание собственного тела как ориентира в пространстве (схема тела);
- понимание взаиморасположения объектов (ближе-дальше, выше-ниже);
- умение перемещаться в пространстве по заданным ориентирам.

Временные компоненты:

- восприятие временных циклов (сутки, неделя, времена года);
- осознание длительности временных отрезков (долгое/короткое время);
- понимание последовательности событий (что было сначала, что потом).

Вслед за М.Г. Аббасовым и Р.Ф. Галлямовой выделены и охарактеризованы три уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП.

1. Низкий уровень:

- ребенок испытывает значительные трудности в ориентации в пространстве (например, не может отличить «слева» от «справа»);
- отсутствует понимание последовательности событий и временных связей;
- действия ребенка носят хаотичный характер, он не способен построить план действий в пространстве и времени.

2. Средний уровень:

– ребенок частично понимает пространственные отношения, но делает это с опорой на помощь взрослого (например, следуя указаниям типа «подойди вперед, поверни налево»);

– временные категории воспринимаются фрагментарно (например, ребенок может правильно назвать время суток, но путается в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»);

– действия приобретают некоторую последовательность, но требуют дополнительных подсказок.

3. Высокий уровень:

– ребенок демонстрирует уверенное понимание пространственных и временных отношений;

– способен самостоятельно ориентироваться в знакомой обстановке и использовать временные категории в повседневной жизни;

– действия ребенка носят последовательный и целенаправленный характер, он способен планировать их с учетом временных и пространственных ограничений [20].

У детей с ООП часто наблюдаются отставание и специфика в формировании пространственно-временных представлений. Например, дети с нарушениями зрения имеют ограниченный опыт зрительного восприятия пространства, что сказывается на развитии схемы тела и ориентации в пространстве. У детей с задержкой психического развития затруднено осмысление временных связей, поскольку они требуют абстрактного мышления, которое сформировано недостаточно.

Вместе с тем исследования показывают, что формирование пространственно-временных представлений возможно при условии создания благоприятных психолого-педагогических условий, таких как использование наглядных материалов, многократное повторение заданий, интеграция двигательной активности и игр, направленных на развитие этих навыков [18].

Таким образом, пространственно-временные представления у детей старшего дошкольного возраста с ООП представляют собой сложную когнитивную структуру, которая требует систематической работы по ее развитию. Формирование этих представлений способствует улучшению когнитивной деятельности детей, повышению их самостоятельности и успешности в повседневной жизни.

1.3. Подходы к диагностированию пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями

Диагностика пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП) представляет собой важный этап в психолого-педагогической работе. Она позволяет выявить уровень сформированности данных навыков, определить трудности, с которыми сталкивается ребенок, и спланировать коррекционную деятельность [15].

Основной целью диагностики является определение степени сформированности пространственных и временных представлений, их компонентов и специфических особенностей у детей с особыми образовательными потребностями.

Задачи диагностики включают:

- оценку способности детей ориентироваться в пространстве и времени;
- выявление трудностей в оперировании пространственно-временными категориями;
- анализ влияния психофизиологических особенностей на формирование данных представлений;

– определение уровня развития познавательных процессов, связанных с пространственно-временной ориентацией [6].

Диагностика осуществляется на основе интеграции различных подходов, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей с особыми образовательными потребностями, представленными в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ подходов к изучению пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП

Подход	Теоретические основания	Ключевые концепции	Методы диагностики	Авторы и источники
Клинико-психологический	Нейропсихология, медицина	Учёт органических поражений ЦНС; анализ сенсомоторного базиса; связь мозговых структур и когнитивных функций	Нейропсихологические пробы Лурия; тесты моторной координации; оценка зрительно-пространственного гнозиса	М.С.Певзнер А.Р. Лурия Т.В. Ахутина
Деятельностный	Культурно-историческая психология	Ведущая деятельность; зона ближайшего развития; интериоризация внешних действий	Конструктивные задания (кубики Кооса); моделирование ситуаций; проективные методики	Л.С. Выготский Д.Б. Эльконин П.Я. Гальперин
Игровой	Теория игровой деятельности	Игра как ведущая деятельность; символическое замещение; добровольность участия	Дидактические игры; сюжетные инсценировки; игровые тесты («Почта»)	Д.Б. Эльконин Е.О. Смирнова Л.А. Венгер
Комплексный	Системный подход	Взаимодействие биологических и социальных факторов; мультидисциплинарность	Наблюдение в естественной среде; экспериментальные задания; психодиагностические тесты	Н.Я. Семаго М.М. Семаго С.Д. Забрамная

Для диагностики пространственно-временных представлений применяются как стандартизированные, так и авторские методики. Наиболее распространенные из них представлены в таблице 2.

Таблица 2

Методики диагностики пространственно-временных представлений
у детей старшего дошкольного возраста с ООП

Методика	Цель диагностики	Оцениваемые параметры	Автор(ы) и источники
«Лабиринт»	Ориентация в пространстве и планирование движений	Точность, темп выполнения, характер ошибок	А.Р. Лурия (1969), адаптация Н.Я. Семаго (2005)
Тесты временных категорий	Понимание «вчера-сегодня-завтра», последовательности событий	Правильность ответов, использование подсказок	С.Я. Рубинштейн (1970), модификация А.Н. Корнева (2003)
«Расставь картинки по порядку»	Анализ причинно-следственных и временных связей	Логичность последовательности, аргументация выбора	Ж. Пиаже (1956), стандартизация В.В. Лебединского (1985)
Игра «Куда пойдём?»	Ориентация по схеме/карте	Способность читать условные обозначения, планировать маршрут	Л.А. Венгер (1978), модификация О.В. Защириной (2010)
«Схема тела»	Определение правой/левой сторон, ориентация в собственном теле	Точность идентификации частей тела	Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова (1981), адаптация И.Ю. Левченко (2008)
«Часовой тест»	Понимание временных интервалов, определение по часам	Точность определения времени, понимание временных отрезков	Г.Н. Лаврова (1997), детский вариант Е.А. Стребелевой (2012)
«Конструктивный праксис»	Анализ пространственного мышления через конструирование	Точность воспроизведения образца, стратегия выполнения	А.В. Семенович (2002), стандартизация Т.В. Ахутиной (2016)

При проведении диагностики у детей с особыми образовательными потребностями важно учитывать их психофизиологические особенности. Например, у детей с нарушениями зрения акцент делается на тактильные и слуховые методы, а для детей с интеллектуальными нарушениями

используются более наглядные и пошаговые задания. Кроме того, важно обеспечить эмоционально комфортную атмосферу, чтобы избежать тревожности и напряжения, которые могут повлиять на результаты диагностики.

Психолог Н.Я. Семаго, в свою очередь, уделяет особое внимание нейропсихологическим и когнитивным механизмам формирования пространственно-временных представлений. В ее работах подчеркивается, что эти функции являются сложноорганизованными и требуют согласованной работы различных отделов мозга. Нарушения пространственного гнозиса, например, могут проявляться в трудностях ориентировки на листе бумаги, копирования геометрических фигур, понимания предлогов, обозначающих расположение предметов. Временные представления, по Семаго, формируются позднее пространственных и тесно связаны с развитием речи, памяти и логического мышления.

Пространственно-временные представления в работах исследователей Д.Б. Эльконина, Н.Я. Семаго рассматриваются в контексте возрастного развития ребенка, однако каждый из авторов акцентирует различные аспекты их формирования. Психолог Д.Б. Эльконин, опираясь на теорию ведущей деятельности, связывает развитие пространственно-временных представлений с основными видами активности ребенка на разных этапах онтогенеза. В дошкольном возрасте, по его мнению, освоение пространственных отношений происходит преимущественно в игровой деятельности, где ребенок манипулирует предметами, выстраивает их в определенной последовательности, осознает такие категории, как «ближе–дальше», «выше–ниже». Временные представления в этот период еще недостаточно сформированы и носят фрагментарный характер, однако уже начинают складываться базовые понятия последовательности событий, выраженные в языковых конструкциях «сначала–потом», «вчера–сегодня–завтра».

С поступлением в школу, как отмечает Д.Б. Эльконин, пространственно-

временные представления переходят на новый уровень благодаря учебной деятельности. Освоение письма, чтения и счета требует более четкой ориентации в пространстве (например, различение правой и левой стороны, направление письма слева направо), а также развития временной организации деятельности (расписание уроков, планирование выполнения заданий). Важную роль в этом процессе играют знаково-символические средства – схемы, графики, модели, которые помогают ребенку структурировать восприятие пространства и времени.

Исследователь Н.Я. Семаго выделяет несколько уровней становления пространственных представлений: от соматогнозиса (ощущения собственного тела) до понимания сложных пространственных отношений между объектами. Временные же представления проходят путь от чувства ритма и длительности до осознания календарного времени и исторических последовательностей. Важным аспектом ее подхода является учет индивидуальных особенностей ребенка, в том числе возможных задержек развития, что требует дифференцированных методов коррекции.

Подходы к диагностике пространственно-временных представлений включают использование разнообразных методов и технологий, адаптированных к особенностям детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Полученные результаты позволяют не только определить уровень сформированности этих представлений, но и разработать эффективные программы коррекционно-развивающей работы.

1.4. Теоретическое обоснование комплекса краткосрочных образовательных практик по формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями

Для теоретического обоснования комплекса краткосрочных образовательных практик (КОП) по формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП), посредством комплекса упражнений, необходимо выделить несколько ключевых аспектов, включая цели и задачи каждой группы упражнений, а также теоретические основы, на которых эти упражнения построены.

В качестве научно-методической основы в проектировании КОП, нацеленного на формирование пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП определены основные положения системно-деятельностного, дифференцированного подходов и индивидуализация. В современном дошкольном образовании важнейшей задачей является создание благоприятных условий для развития каждого ребёнка с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей. Основой этой работы становятся три взаимосвязанных педагогических подхода: системно-деятельностный, дифференцированный и индивидуальный, которые в гармоничном сочетании помогают малышам раскрывать свои способности через игру и познавательную активность.

Раскроем основные положения выделенных подходов:

– основные положения системно-деятельностного подхода: основная идея «обучение через деятельность», когда ребёнок осваивает новые знания и умения в различных видах деятельности и формах активности. Воспитатель выступает не как источник готовых ответов, а как мудрый помощник, который создаёт развивающую среду и ситуации, побуждающие детей к

самостоятельным открытиям – будь то строительство башни из кубиков, подбор фигур по форме или составление простейших рассказов по картинкам. При этом все виды деятельности тесно связаны между собой, что позволяет ребёнку видеть целостную картину мира: например, лепка животных сочетается с рассматриванием иллюстраций, слушанием сказок и подвижными играми;

–основные положения дифференцированного подхода:проявляется в том, что воспитатель учитывает разный уровень развития и темп работы детей в группе. Одним малышам предлагаются более простые задания с дополнительными подсказками, другим – усложнённые варианты, но все они объединены общей игровой темой. Например, во время занятия по рисованию одни дети могут просто закрашивать контур яблока, другие – рисовать яблоко с листочком, а третьи – изображать целую яблоню. При этом каждый ребёнок чувствует себя успешным, потому что работает в комфортном для себя ритме;

–основные положения индивидуализации: учет не только уровня актуального развития ребенка, но и уровня ближайшего развития: интересы, темперамент, стиль познания и мн. др. Внимательный воспитатель замечает, что один ребёнок лучше воспринимает информацию через движение, другой – через зрительные образы, третий – через тактильные ощущения. Поэтому в группе создаются разные зоны активности: уголок для сюжетно-ролевых игр, место для конструкторов, стол для творчества, где каждый может выбрать занятие по душе. Особое значение имеет наблюдение за детьми и гибкое планирование, позволяющее вовремя поддержать увлечения ребёнка или мягко направить его внимание в нужное русло.

Эти три подхода органично дополняют друг друга в повседневной работе детского сада. Системно-деятельностный подход задаёт общую стратегию обучения через деятельность, дифференцированный – обеспечивает вариативность заданий для разных детей, а индивидуальный –помогает раскрыть уникальность каждого ребенка. Такое сочетание способствует

развитию познавательной активности, самостоятельности и творческого потенциала дошкольников, закладывая прочный фундамент для их дальнейшего обучения в школе.

Теоретическое обоснование комплекса образовательных практик по формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями должно учитывать несколько ключевых теорий и подходов, которые объясняют, как и почему такие упражнения эффективны для развития детей в этом возрасте. Важно также объяснить, как упражнения поддерживают когнитивное развитие детей и помогают им преодолевать сложности, связанные с восприятием пространства и времени.

Диагностика осуществляется на основе интеграции различных подходов, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей с ООП, рассмотрим теоретические подходы к формированию пространственно-временных представлений представленные в таблице 3.

Таблица 3

Теоретические подходы к формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП

Теоретический подход	Ключевые идеи	Значение для формирования пространственно-временных представлений	Примеры практического применения
Когнитивно-психологический подход (Ж.Ж. Пиаже)	Теория когнитивного развития: развитие происходит через активное взаимодействие с окружающим миром. Дети проходят стадии от сенсомоторного к конкретно-операциональному мышлению. В возрасте до 7 лет восприятие пространства и	В дошкольном возрасте происходит закладка базовых представлений о пространственных ориентирах («вверх», «вниз», «вперед», «назад») и временных отношениях (последовательность, длительность). Формируется понимание причинно-следственных связей.	– «Путешествие по лабиринту» – развитие пространственной ориентации через передвижение по заданному маршруту; – «Что будет дальше?» – развитие способности к логическому выстраиванию последовательностей событий, что способствует

Продолжение таблицы 3

	времени формируется на уровне наглядных действий.		формированию представлений о времени.
Социокультурная теория (Л. С. Выготский)	Развитие ребенка происходит через социальное взаимодействие. Взрослый (педагог) играет роль посредника, направляя и поддерживая ребенка. Использование речи и культурных символов в обучении.	Формирование представлений опирается на совместную деятельность и речевые инструкции. Дети усваивают пространственные и временные понятия через участие в диалоге, наблюдение за действиями взрослого, подражание.	– «Найди предмет по описанию» – развитие пространственного восприятия через словесные указания взрослого; – «Составь карту» – обучение использованию символов и схем (карт), развитие пространственного мышления и ориентации.
Теория развития представлений о времени (Ю. Б. Гиппенрейтер)	Временные представления формируются на основе практического опыта: ребенок учится осознавать длительность и последовательность событий. Для детей с ООП важно опираться на действия и наблюдения.	Формируется способность различать категории времени (прошлое, настоящее, будущее), ориентироваться в хронологической шкале. Осознание длительности событий помогает детям планировать и структурировать опыт.	– «Песочные часы» – формирование представлений о длительности времени через наблюдение за реальным процессом (сыплющийся песок); – «Как давно это было?» – обучение различению временных категорий с опорой на жизненные ситуации и опыт.
Дифференцированный подход и коррекционная педагогика	Учет особенностей развития детей с ООП (нарушения речи, слуха, задержка развития и др.). Индивидуальный подбор заданий, коррекционная направленность упражнений.	Позволяет адаптировать развитие пространственно-временных представлений к уровню возможностей конкретного ребенка. Создает условия для успешного усвоения понятий через индивидуализированные стратегии и поддержку.	– «Где это?» – поддержка в ориентации в пространстве, формирование представлений о близком окружении; – «Слева или справа?» – обучение ориентации в пространстве через знакомые повседневные действия.
Метод активного обучения (Пауло Фрейре)	Обучение как диалог, совместное открытие знаний. Подчеркивается значимость активности ребенка, практического взаимодействия	Способствует активному восприятию временных событий через манипуляции с картинками, что помогает детям осознавать последовательность	– "Собери историю" – развитие навыков понимания последовательности событий.

	с материалом.	действий.	
--	---------------	-----------	--

В качестве основных педагогических принципов выступили: индивидуализация, практико-ориентированность, вариативность, доступность.

Структурно комплекс упражнений состоит из двух разделов, отражающих содержание исследуемого феномена: «Пространственные представления» и «Временные представления». Содержание комплекса реализуется поэтапно: подготовительный, основной и заключительный. Охарактеризуем каждый этап реализации комплекса более подробно.

Цель КОП: формирование пространственно-временных представлений, (подготовка ребенка к активному восприятию и выполнению упражнений; активизация интереса и потребности к взаимодействию).

Задачи КОП.

1. Сформировать умение ориентироваться относительно собственного тела и понимать его пространственное положение.
2. Сформировать умение выстраивать временные последовательности, а также умение структурировать их (день, ночь, последовательность событий).
3. Сформировать умение устанавливать причинно-следственные связи в пространственно-временном контексте.
4. Сформировать представления ориентации в окружающем пространстве (понимание категорий «лево», «право», «вверх», «вниз» и т. д.).

Содержание этапов (полнотекстовое содержание упражнений представлено в Приложении А)

1. Подготовительный этап.

Цель: формирование базовых понятий пространства и времени; активизация потребности и интереса у детей к взаимодействию.

1. «Слева или справа?» – определение сторон относительно себя.
2. «Где это?» – запоминание расположения предметов в комнате.
3. «Схема тела» – освоение понятий «лево/право» на собственном теле.
4. «Утро, день, вечер» – знакомство с временами суток.
5. «Песочные часы» – ощущение коротких временных интервалов (1-2 минуты).
6. «Что будет дальше?» – простые последовательности из 2-3 картинок.
7. «Повтори ритм» – хлопки/стуки с элементарными паттернами.
8. «Найди предмет по описанию» – поиск по простым указаниям ("справа от стула").
9. «Построение по образцу» – копирование простых фигур из 2-3 кубиков.
10. «Время действий» – выполнение заданий за 5-10 секунд (подпрыгнуть, хлопнуть).
11. «Часы и события» – сопоставление действий с временем суток (утро – завтрак).
12. «Как давно это было?» – разделение на "давно/недавно" на примере событий дня.

На подготовительном этапе дети знакомятся с основными понятиями, которые будут использоваться в упражнениях, такими как «справа», «слева», «перед», «за», «время», «последовательность событий» и т. д. Также важно создать игровую и мотивационную атмосферу.

Упражнения:

1. «Схема тела»

Цель: формирование представлений о освоении пространственного положения частей тела и понятия «лево» и «право».

2. «Слева или справа?»

Цель: формирование восприятия сторон света.

3. «Что будет дальше?»

Цель: формирование понимания последовательности событий.

4. «Где это?»

Цель: формирование способности воспринимать пространственные ориентиры.

5. «Как давно это было?»

Цель: формирование умения ориентироваться в прошлом и настоящем.

Методическое обеспечение:

- игровые карточки с изображениями частей тела, предметов;
- интерактивные приложения для работы с понятием времени;
- наглядные материалы (картинки, схемы).

Организационные формы:

- индивидуальная работа с детьми (особенно для объяснения понятий «лево/право»).

Методические приемы:

- дидактическая игра;
- использование иллюстраций для наглядности;
- показ через моделирование действий;
- применение интерактивных элементов (например, программы, схемы).

Средства педагогического воздействия:

- объяснение через простые инструкции, показывание примеров;
- педагогическое наблюдение за выполнением заданий;
- поддержка и поощрение правильных ответов.

2. Основной этап.

Цель: формирование пространственно-временной ориентировки детей посредством упражнений, направленных на закрепление знаний и их практическое применение.

Содержание этапа:

Дети активно осваивают более сложные упражнения, включающие

комбинирование понятий пространственной и временной ориентации.

Упражнения:

1. «Путешествие по лабиринту»

Цель: развитие ориентации в пространстве.

2. «Найди предмет по описанию»

Цель: развитие навыков пространственного восприятия через описание местоположения.

3. «Составь карту»

Цель: развитие навыков ориентирования в пространстве через создание карты.

4. «Песочные часы»

Цель: развитие чувства времени и длительности.

5. «Собери историю»

Цель: развитие навыков понимания последовательности событий.

Методическое обеспечение:

- карточки с изображениями объектов и предметов;
- конструкторы (LEGO, блоки Дьенеша);
- песочные часы, таймеры;
- карты и схемы для ориентирования.

Организационные формы:

- индивидуальная работа с детьми (для создания карт, игр с песочными часами);
- ролевые игры, в которых дети выполняют задания по указаниям педагога.

Методические приемы:

- индивидуальный подход, учет особенностей восприятия и моторики детей;
- пошаговое объяснение задания и поэтапное выполнение упражнений;

- моделирование ситуаций (например, лабиринт, карта);
- игровые элементы для закрепления знаний.

Средства педагогического воздействия:

- педагогическая поддержка и поощрение на каждом этапе выполнения;
- объяснение через наглядные примеры;
- применение активных методов обучения (игры, практические задания).

1. «Путешествие по лабиринту» – ориентация по многошаговым инструкциям («2 шага вперед, поверни налево»).

2. «Составь карту» – схематичное изображение комнаты с ключевыми объектами.

3. «Куда пойдешь?» – движение по простой схеме-плану.

4. «Конструктор пространственных форм» – постройка башни с учетом «выше/ниже».

5. «Архитектор» – расстановка мебели по упрощенному плану.

6. «Танграм» – сборка фигур из 3-4 элементов.

7. «Зеркальное отражение» – дорисовывание симметричной половины.

8. «Поиск сокровищ по карте» – следование маршруту с подсказками.

9. «История с обратным ходом» – восстановление последовательности из 3 событий.

10. «Собери историю» – раскладывание 4-5 картинок в логическом порядке.

11. «Что было сначала?» – анализ причинно-следственных связей.

12. «Театрализованные игры» – разыгрывание сценок с временными переходами (утро → ночь).

13. «День малыша» – составление расписания с привязкой к времени.

14. «Узнай время» – определение часов на циферблате (целые значения: 10:00, 12:00).

15. «Время приготовления» – отсчет времени для этапов готовки (5 минут – помыть фрукты).

16. «Расскажи о прошлом/настоящем/будущем» – описание событий из личного опыта.

3. Заключительный этап

Цель: закрепление полученных знаний и умений в нетиповых ситуациях; анализ результатов и постановка перспективных целей.

Содержание этапа:

Заключительный этап включает в себя анализ выполненных заданий, обсуждение того, как дети освоили ориентацию в пространстве и времени. Также важно организовать рефлексию на основе проделанных упражнений.

Упражнения:

1. «Что было сначала?» (для детей с сохранным интеллектом)

Цель: понимание причинно-следственных связей (для детей с сохранным интеллектом).

2. «История с обратным ходом»

Цель: развитие восприятия хода времени в обратном порядке.

3. «Конструктор пространственных форм»

Цель: развитие способности анализировать пространственные связи.

4. «Часы и события»

Цель: понимание временных категорий.

5. «Театрализованные игры»

Цель: развитие представлений о временных последовательностях.

Методическое обеспечение:

– наглядные схемы с временными и пространственными последовательностями;

– настольные часы, карточки для событий;

– игрушки и куклы для театрализованных игр.

Организационные формы:

- рефлексия;
- индивидуальная работа с детьми.

Методические приемы:

- опросы и обсуждения, вовлечение детей в процесс рефлексии;
- педагогическое сопровождение в виде вопросов и рекомендаций;
- использование игр и практических заданий для закрепления знаний.

Средства педагогического воздействия:

- оценка проделанной работы, подведение итогов;
 - похвала за успехи и стимулирование дальнейшего обучения;
 - поощрение за креативные решения, развитие навыков самооценки.
1. «Рисунок по координатам» – создание изображения по точкам (А-3, Б-2).
 2. «Ориентирование по компасу» – поиск предметов по сторонам света.
 3. «Объемная аппликация» – создание 3D-эффекта с разными материалами.
 4. «Создание трехмерной модели» – лепка сложных объектов (дом с деталями).
 5. «Угадай предмет по проекции» – идентификация по силуэту/тени.
 6. «Составление пазла из объемных фигур» – сборка без образца.
 7. «Месяц за месяцем» – раскладывание карточек с месяцами и сезонами.
 8. «Линия времени» – отметка ключевых событий жизни на временной шкале.
 9. «Дневник» – запись ежедневных событий с анализом.
 10. «Планирование недели» – распределение дел по дням.
 11. «Где что?» – расстановка предметов по сложным описаниям ("между деревом и домом").

Общее описание для всех этапов:

– методические приемы: каждое упражнение построено с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста и их индивидуальных потребностей. Используются игровые формы, наглядные пособия, активные методы;

– организационные формы: задания выполняются индивидуально, что дает возможность для адаптации с учетом особенностей детей с ООП;

– средства педагогического воздействия: постоянное поощрение, активное вовлечение детей в процесс обучения, использование визуальных и сенсорных средств (карточки, игрушки, таймеры).

Рассмотрим комплекс образовательных практик в соответствии двух разделов, отражающих содержание исследуемого феномена.

1. Развитие пространственных представлений.

Пространственные представления – способность ориентироваться в окружающем пространстве, понимать расположение объектов и их взаимосвязь. Развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста является основой для формирования их когнитивных способностей и успешного освоения окружающего мира. Упражнения, направленные на развитие этих представлений, включают задачи, помогающие детям ориентироваться в пространстве, различать его основные характеристики (вверх, вниз, вперед, назад, слева, справа) и осознавать взаимное расположение объектов.

Пример упражнений:

– в упражнении «Путешествие по лабиринту» дети учат ориентироваться в пространстве, выполняя задачи, связанные с передвижением по лабиринту по заданным направлениям. Это способствует развитию навыков восприятия и ориентации на плоскости, а также улучшает внимание и координацию;

– упражнение «Найди предмет по описанию» помогает детям развивать способность воспринимать и запоминать местоположение объектов, обучая их точности в восприятии пространственных ориентиров.

2. Развитие временных представлений.

Временные представления связаны с пониманием последовательности событий, длительности времени и временных интервалов. У детей с особыми образовательными потребностями может возникать трудность в усвоении таких абстрактных понятий, как продолжительность времени, прошлое и будущее. Поэтому упражнения, направленные на развитие временных представлений, помогают детям не только научиться различать временные категории, но и выстраивать причинно-следственные связи между событиями.

Пример упражнений:

– в упражнении «Что будет дальше?» дети обучаются определению последовательности событий, что способствует развитию логического мышления и навыков планирования;

– упражнение «Песочные часы» позволяет детям развить чувство времени и длительности, а также осознать важность временных промежутков для выполнения определенных действий.

3. Комплексный подход к развитию пространственно-временных представлений.

Пространственные и временные представления тесно связаны, так как оба типа восприятия помогают ребенку ориентироваться в окружающем мире. Комплекс упражнений должен включать как задачи на развитие пространственного восприятия, так и задания на осознание временных категорий и последовательности событий. Например, упражнения, такие как «Составь карту» или «Схема тела», развивают навыки восприятия пространства, а «Что было сначала?» или «История с обратным ходом» помогают осознавать последовательность событий.

Включение разнообразных упражнений на обе категории способствует

гармоничному развитию когнитивных процессов у детей, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями, которые могут испытывать трудности в освоении этих понятий.

Таким образом, теоретическое обоснование комплекса образовательных практик опирается на основные когнитивные теории, которые объясняют развитие пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Упражнения, направленные на формирование этих представлений, помогают детям не только развивать ориентировку в пространстве и временные ориентиры, но и преодолевать трудности, связанные с восприятием этих категорий, создавая основу для успешного развития и обучения в дальнейшем.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

2.1. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Экспериментальная часть работы проводилась на базе детского центра всестороннего развития и доверительного воспитания г. Красноярска.

Выборку исследования составили дети 5-7 лет с особыми образовательными потребностями (ООП) в количестве 10 человек.

Критериями включения в группу выборки выступали:

- наличие заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) об особенностях развития, требующих коррекционной работы;
- выраженные затруднения в пространственно-временной ориентировке (сложности с ориентацией в пространстве, пониманием последовательности действий, сопоставлением объектов и их свойств);
- возрастной диапазон 5–7 лет;
- регулярное посещение дошкольного образовательного учреждения.

Следует отметить, что на базе детского центра отсутствует педагог-психолог, что является неконструктивным управленческим решением.

Характеристика по выполнению упражнений, направленных на развитие пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП отражена в таблице 4.

Психолого-педагогическая характеристика выборки исследования

Ребенок	Возраст (лет)	Заключение ПМПК	Результаты педагогического обследования	Итог (рекомендации по работе)
Ребенок 1	5	Легкая умственная отсталость	Исполнил упражнение с трудом, испытывает проблемы с координацией движений. Трудности с восприятием пространства	Работать индивидуально, уделять внимание координации и восприятию пространства
Ребенок 2	6	Задержка психоречевого развития	Проблемы с ориентацией во времени и пространстве. Ошибки в выполнении задач	Работать в микро-группах, использовать наглядные материалы
Ребенок 3	5	Нарушение зрения (косоглазие)	Малоактивен, не может корректно выполнить большинство упражнений	Индивидуальные занятия с большим количеством повторений
Ребенок 4	6	Нарушение слуха	Не может ориентироваться во времени, трудности с пониманием инструкций	Индивидуальная работа, использование визуальных схем
Ребенок 5	7	–	Частично преодолевает затруднения, но замедлено. В трудной ситуации растерян	Индивидуальная работа в части физического развития и уверенность в движениях
Ребенок 6	7	–	Часто теряет концентрацию, сложности с ориентировкой в пространстве	Индивидуальная работа для восстановления внимания
Ребенок 7	5	ТНР	С трудом понимает инструкции, проблемы с пространственными представлениями	Индивидуальные занятия, помощь в осознании и формировании образов.
Ребенок 8	6	РАС	Способен выполнить простые задачи, но с ошибками в ориентации во времени	Микро-группы с четкими и короткими заданиями.
Ребенок 9	7	–	Проблемы с восприятием инструкций, не всегда понимает место и время	Индивидуальная работа, использование визуальных подсказок.
Ребенок 10	6	Легкая умственная отсталость	Затрудняется в восприятии пространственных задач, замедленно реагирует на изменения	Работа в микро-группах с акцентом на развитие моторики

При формировании выборки исследования учтены следующие аспекты: согласие родителей или законных представителей на участие ребенка в исследовании и отсутствие медицинских противопоказаний для выполнения заданий.

Количественный результат по диагностированию уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Р.Ф. Галлямовой «Исследования временных представлений» отражен на рисунке 1, протоколы диагностирования представлены в таблице 2 (Приложение В).

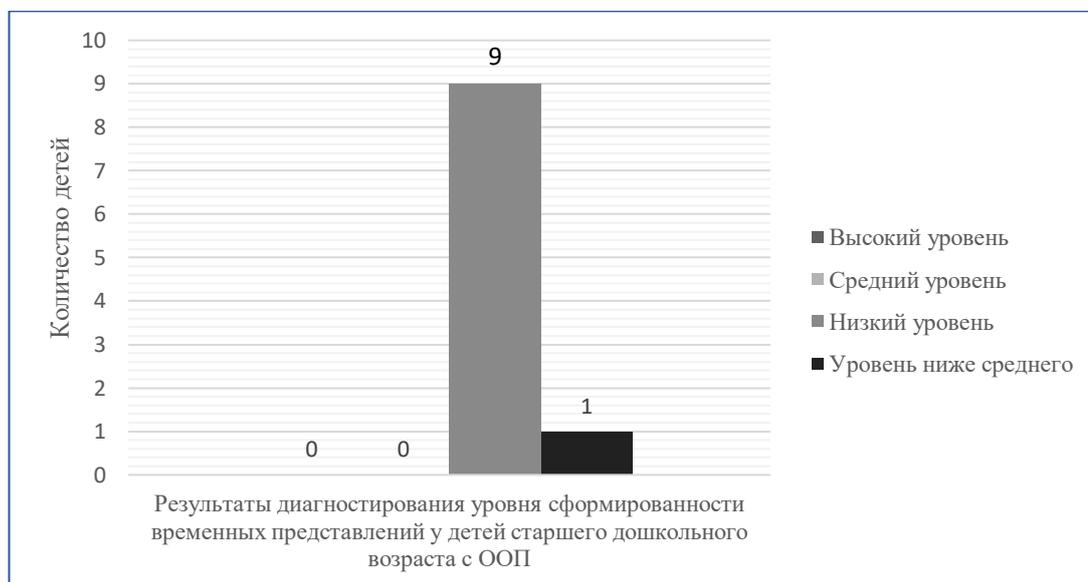


Рисунок 1. Результаты диагностирования уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Р.Ф. Галлямовой «Исследования временных представлений» на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (ОЭР)

Анализ результатов первичного среза, проведенного с использованием методики Р.Ф. Галлямовой позволил сформулировать следующие выводы: из 10 детей 9 детей (90%) показали низкий уровень сформированности и 1 ребенок (10%) продемонстрировал уровень сформированности «ниже нормы». Уровень сформированности временных представлений у детей с особыми образовательными потребностями существенно ниже возрастной нормы. Это выражается в недостаточной сформированности умений различать временные категории, выстраивать последовательность событий и устанавливать причинно-следственные связи. Наибольшие затруднения наблюдаются в понимании последовательности событий и установлении

причинно-следственных связей, что указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы в этих направлениях. Полученные данные подтвердили предположение о необходимости применения КОП для формирования временных представлений у детей с ООП.

Для выявления уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с ООП проведена методика «Ориентировка на себе и относительно себя» Л.Б. Осиповой, результаты представлены на рисунке 2. Данная методика направлена на выявление уровня сформированности умения ориентироваться на себе и ориентироваться относительно собственного тела у старших дошкольников с ООП. Ранжирование баллов варьируется от 0 до 2, где 0 – низкий уровень сформированности пространственного восприятия, а 2 – высокий.

Количественный результат по уровню сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя» отражен в таблице 3 (ПриложениеГ).

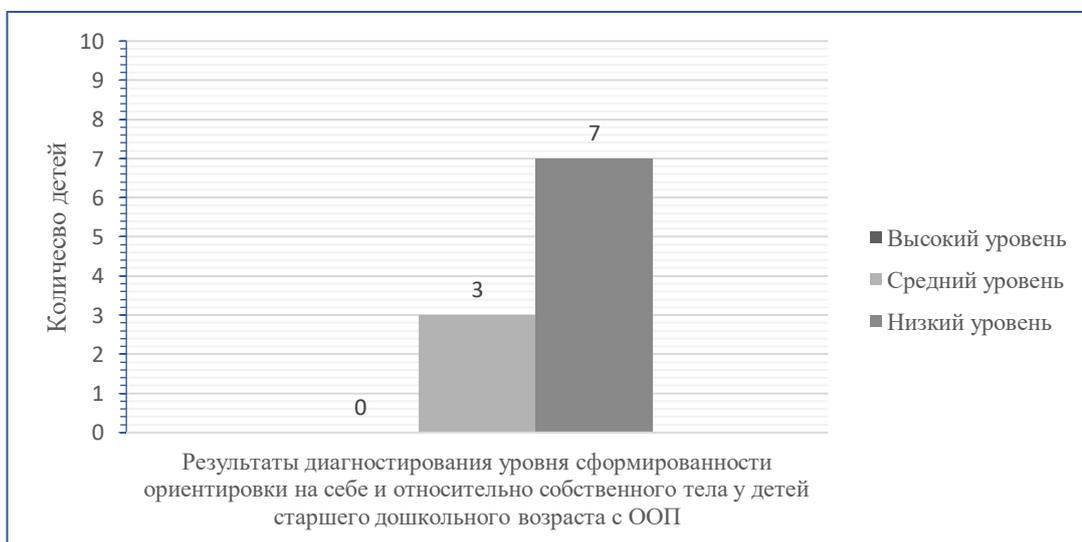


Рисунок 2. Результаты диагностирования уровня сформированности ориентировки на себе и относительно собственного тела у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя» на констатирующем этапе ОЭР

7 детей (70%) показали низкий уровень сформированности (общий балл

0–1); 3 ребенка (30%) продемонстрировали средний уровень сформированности (итоговый балл 2). Высокий уровень сформированности отсутствует.

Результаты выполнения задания 1 (ориентировка на себе) показали, что большинство детей испытывали трудности в определении сторон тела (например, путали понятия «право» и «лево»), особенно при необходимости сопоставить указания с реальными действиями. Результаты выполнения задания 2 (ориентировка относительно себя) показали наибольшие трудности, связанные с определением пространственных отношений между объектами (например, «вперед», «позади»).

Таким образом, уровень сформированности ориентировки на себе и относительно себя у детей с ООП и остается на низком уровне, что требует направленной педагогической работы. Дети испытывают особенно значительные трудности в заданиях, связанных с абстрактными пространственными категориями и соотношением их с собственным телом.

Для диагностирования уровня сформированности умений детей в определении пространственных отношений между предметами, способности обозначать их в речи, а также в умении отражать пространственные отношения словесно проведена методика «Определение пространственных отношений между предметами» М.Г. Аббасова. Ранжирование баллов варьируется от 0 до 2, где 0 – низкий уровень развития пространственного восприятия, а 2 – высокий.

Количественный результат по уровню сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике М.Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами» отражен на рисунке 3 и в таблице 4 (Приложение Д).

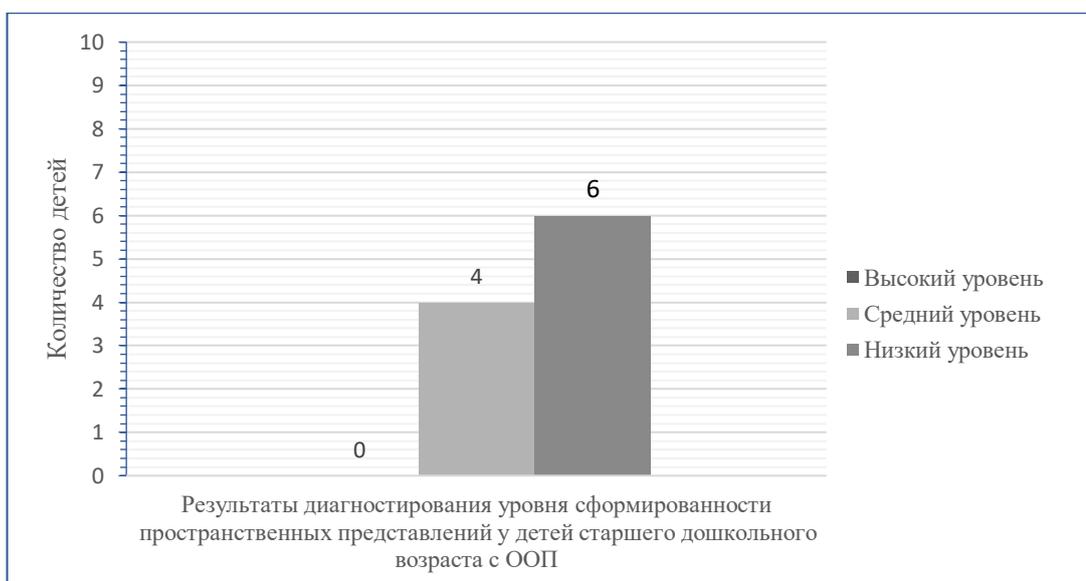


Рисунок 3. Результаты диагностирования уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике М. Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами» на констатирующем этапе ОЭР

Анализ эмпирических данных, представленных на рисунке 3, позволил прийти к следующим выводам 60% детей (6 человек) продемонстрировали низкий уровень сформированности (итоговый балл 0-1) и 40% детей (4 человека) показали средний уровень сформированности пространственных представлений (итоговый балл 2-3). Высокий уровень сформированности пространственных представлений у детей не выявлен.

Анализ результатов выполнения задания 1 (определение пространственных отношений) позволил выявить следующие затруднения у детей: некорректное определение пространственных отношений (например, путаница между «слева» и «справа»), а также неспособность определить положение предметов относительно друг друга, особенно при усложнении заданий. Результаты выполнения задания 2 (устное обозначение) выявили затруднения в речевом оформлении пространственных отношений, а также ограниченный словарный запас, недостаточный для точного обозначения пространственных категорий.

Таким образом, дети с особыми образовательными потребностями имеют недостаточную сформированность навыков определения пространственных отношений и их речевого обозначения. Это подтверждается низкими баллами за выполнение заданий. Основные затруднения связаны с неправильной интерпретацией пространственных категорий и ограниченными возможностями их словесного выражения. Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы для формирования навыков пространственной ориентировки и развития речевых компетенций у детей с ООП. В заключении обозначим следующие основные выводы: наибольшие трудности у детей с ООП связаны с ориентировкой относительно себя, с формированием последовательности временных событий и определением пространственных отношений между предметами.

Результаты исследования подтвердили актуальность проблемы формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП. Выявленные затруднения у данной группы детей препятствуют эффективному усвоению образовательного материала, развитию коммуникативных умений, а также успешной подготовке к обучению в школе.

Разработка комплекса образовательных практик обогащенного вариативными упражнениями является важным этапом решения этой проблемы. Такой комплекс нацелен на:

- учет особенности детей с ООП, включая их замедленное восприятие, нарушения мнестических функций и речи;
- отбор, проектирование и включение заданий, направленных на формирование базовых и сложных пространственных и временных связей (ориентировка в пространстве, временная последовательность);
- включение игровых элементов для повышения мотивации и интереса.

2.2. Анализ и интерпретация результатов формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

На основании полученных данных в ходе первичной диагностики разработан комплекс образовательных практик (КОП) обогащенный вариативными упражнениями, направленный на формирование пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП).

Основная цель комплекса заключалась в улучшении следующих параметров.

1. Формирование временных представлений: умение определять последовательность событий, различать временные категории (прошлое, настоящее, будущее), ориентироваться в понятиях времени (утро, день, вечер).

2. Формирование пространственной ориентировки: развитие навыков ориентирования на себе, относительно других объектов, а также между предметами в пространстве.

3. Улучшение речевых навыков: формирование активного словаря для описания пространственных и временных связей.

4. Повышение познавательной активности и внимания: улучшение устойчивости, переключаемости и распределения внимания.

Для реализации комплекса упражнений разработан график проведения занятий:

Частота занятий: 3 раза в неделю.

Продолжительность одного занятия: 30 минут.

Общий срок проведения КОП: 8 недель.

Каждое занятие включало:

– разминка (5 минут): упражнения на развитие базовой ориентировки (например, «Вверх-вниз», «Вперед-назад», «Рядом-далеко»);

– основной этап (20 минут): выполнение упражнений, направленных на развитие пространственно-временных представлений с использованием вспомогательных средств (карточек, схем, макетов);

– заключительный этап (5 минут): рефлексия с использованием доступных формулировок, повторения действий и имитации слов взрослого.

В процессе выполнения КОП детям предлагались упражнения, соответствующие их уровню подготовки, с постепенным усложнением. Основное внимание уделялось игровым и интерактивным формам работы, что способствовало повышению мотивации и активности детей.

Предполагается, что регулярное выполнение КОП приведет к позитивным изменениям в уровне сформированности пространственно-временных представлений у детей с ООП, что станет основой для дальнейшего успешного обучения и социализации.

Осуществим качественный анализ результатов реализации комплекса образовательных практик в части фиксации особенностей взаимодействия с каждым ребенком с ООП.

Ребенок 1 (5 лет, легкая умственная отсталость)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – путал направления (вперед/назад, лево/право). Педагог использовал цветные стрелки и физическое сопровождение (водил рукой ребенка).

2. «Найди предмет по описанию» – не понимал сложные описания. Упрощали фразы: «Ищи справа от стула».

3. «Построение по образцу» – копировал только часть конструкции. Педагог показывал каждый шаг отдельно.

4. «Слева или справа?» – не различал стороны. На руку надевали браслет, чтобы запомнить «право».

5. «Где это?» – забывал расположение предметов. Повторяли игру несколько раз с одними и теми же объектами.

6. «Составь карту» – рисовал хаотично. Педагог давал трафареты мебели для обводки.

7. «Схема тела» – путал «подними левую руку». Использовали зеркало для самоконтроля.

8. «Куда пойдешь?» – не понимал схему. Педагог ходил с ним по реальному маршруту, затем переносили на карту.

9. «Конструктор пространственных форм» – строил только башни. Давали пошаговые инструкции: «Сначала красный кубик, потом синий».

10. «Архитектор» – не соотносил миниатюры с планом. Использовали реальные предметы (стул → игрушечный стул).

11. «Рисунок по координатам» – терялся в сетке. Педагог ставил точки карандашом, ребенок соединял.

12. «Танграм» – не видел целое. Собирали по контуру, наложенному на фигуру.

13. «Зеркальное отражение» – рисовал несимметрично. Давали половинку с калькой для обводки.

14. «Ориентирование по компасу» – не понимал стороны света. Использовали метки на полу: «Север — окно».

15. «Поиск сокровищ по карте» – не следовал инструкциям. Педагог вел его, проговаривая шаги.

16. «Объемная аппликация» – не чувствовал объем. Использовали толстый двусторонний скотч для «поднятия» деталей.

17. «Создание трехмерной модели» – лепил только шары. Давали формочки для пластилина.

18. «Где что?» – не запоминал позиции. Играли с 2-3 предметами, многократно повторяли.

19. «Угадай предмет по проекции» – не узнавал тени. Показывали реальный предмет и его силуэт вместе.

20. «Составление пазла из объемных фигур» – не совмещал детали.

Педагог собирал на глазах ребенка, затем разбираал для повторения.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – не улавливал логику. Использовали 2 карточки вместо 3.

2. «Песочные часы» – не следил за временем. Уменьшали интервал до 30 секунд.

3. «Утро, день, вечер» – путал последовательность. Рисовали солнце → обед → луну и привязывали к режиму дня.

4. «История с обратным ходом» – не мог перевернуть последовательность. Педагог рассказывал, а ребенок переставлял картинки.

5. «Как давно это было?» – не понимал «давно/недавно». Использовали фото из недавних событий.

6. «Время действий» – не чувствовал длительность. Хлопали в ладоши под счет.

7. «Часы и события» – не связывал время с действиями. Использовали часы с крупными цифрами и картинками (завтрак — 8:00).

8. «Собери историю» – клал картинки в случайном порядке. Начинали с 2-х карточек, постепенно усложняли.

9. «Что было сначала?» – не видел причинно-следственные связи. Обсуждали на примерах: «Сначала дождь, потом лужи».

10. «Театрализованные игры» – не включался в сюжет. Педагог брал на себя главную роль, ребенок повторял.

11. «День малыша» – не планировал. Составляли расписание с картинками-подсказками.

12. «Календарь погоды» – не запоминал сезоны. Рисовали дерево в разное время года.

13. «Линия времени» – не понимал хронологию. Использовали фото ребенка в разном возрасте.

14. «Дневник» – не описывал события. Педагог записывал за ним,

ребенок рисовал.

15. «Планирование недели» – не структурировал время. Писали планы на 1 день, затем расширяли.

16. «Узнай время» – не определял по часам. Учили только целые часы («Стрелка на 3 — это 3 часа»).

17. «Время приготовления» – терялся в этапах. Готовили простые блюда (бутерброд) с таймером.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – путал времена. Задавали конкретные вопросы: «Что ел на завтрак?» (прошрое).

19. «Месяц за месяцем» – не запоминал порядок месяцев. Раскладывали карточки под песню про месяцы.

20. «Повтори ритм» – не улавливал ритм. Хлопали вместе, педагог держал его руки.

Ребенок 2 (6 лет, задержка психоречевого развития)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – терялся на поворотах. Педагог отмечал путь яркими стикерами.

2. «Найди предмет по описанию» – не понимал сложные предлоги («между», «за»). Заменяли на жесты: «Мяч – вот здесь» (показ рукой).

3. «Построение по образцу» – копировал форму, но не размер. Использовали кубики одного цвета для упрощения.

4. «Слева или справа?» – путал стороны. Надевали браслет на правую руку с напоминанием: «Браслет – право».

5. «Где это?» – забывал расположение. Играли с 3-4 предметами, многократно повторяя их позиции.

6. «Составь карту» – рисовал предметы вне контекста. Педагог заранее наносил контуры комнаты карандашом.

7. «Схема тела» – не выполнял команды без демонстрации. Педагог вставал рядом и дублировал действия.

8. «Куда пойдешь?» – игнорировал схему. Сначала проходили маршрут физически, затем переносили на бумагу.

9. «Конструктор пространственных форм» – создавал хаотичные конструкции. Давали образец с нумерацией деталей.

10. «Архитектор» – не соотносил миниатюры с планом. Использовали реальные предметы (книга → маленькая книжка).

11. «Рисунок по координатам» – терял счет. Педагог подписывал буквы и цифры крупно.

12. «Танграм» – не видел совпадения. Накладывали детали на контур.

13. «Зеркальное отражение» – рисовал криво. Обводили половину фигуры через кальку.

14. «Ориентирование по компасу» – не запоминал стороны. Закрепляли ассоциации: «Север — дверь».

15. «Поиск сокровищ по карте» – пропускал шаги. Разбивали маршрут на отрезки с наградами за каждый.

16. «Объемная аппликация» – не различал слои. Использовали пенопласт для создания «выпуклости».

17. «Создание трехмерной модели» – лепил плоские фигуры. Давали формочки и шаблоны.

18. «Где что?» – не удерживал порядок. Начинал с 2 предметов, например: «Мишка слева от куклы».

19. «Угадай предмет по проекции» – не узнавал тени. Показывали предмет под тем же углом, что и силуэт.

20. «Составление пазла из объемных фигур» – не совмещал детали. Собирали вместе, затем убирали 1-2 элемента.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – не выстраивал логику. Использовали знакомые последовательности: «Завтрак → чистка зубов».

2. «Песочные часы» – не следил за временем. Применяли таймер с

звучовым сигналом.

3. «Утро, день, вечер» – путал части суток. Рисовали солнце, тарелку с едой и месяц.

4. «История с обратным ходом» – не мог перевернуть порядок. Разрезали картинки и переворачивали вручную.

5. «Как давно это было?» – не понимал временные промежутки. Показывали фото: «Это было вчера».

6. «Время действий» – не чувствовал длительность. Считали вслух: «Раз-два-три — хлопок».

7. «Часы и события» – не связывал время с действиями. Подписывали часы: «8:00 — завтрак».

8. «Собери историю» – клал карточки наугад. Начинали с 2 картинок: «Сначала мальчик спит, потом встает».

9. «Что было сначала?» – не видел причинно-следственные связи. Объясняли на бытовых примерах: «Сначала грязь, потом уборка».

10. «Театрализованные игры» – отказывался от ролей. Педагог брал игрушку и говорил за нее.

11. «День малыша» – не планировал. Составляли расписание с картинками: «Зубная щетка → завтрак».

12. «Календарь погоды» – не запоминал сезоны. Рисовали дерево: зимой — снег, летом — яблоки.

13. «Линия времени» – не понимал хронологию. Выкладывали фото ребенка от младенчества до сейчас.

14. «Дневник» – не описывал события. Педагог записывал, ребенок клеил наклейки (солнце, дождь).

15. «Планирование недели» – не структурировал. Писали планы на день, затем соединяли в неделю.

16. «Узнай время» – не определял по часам. Учили только «ровные» часы (3:00, 4:00).

17. «Время приготовления» – терялся в этапах. Готовили бутерброды с таймером: «30 секунд намазываем».

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – путал времена. Задавали конкретные вопросы: «Что ел утром?».

19. «Месяц за месяцем» – не запоминал порядок. Раскладывали под песню: «Январь, февраль, март...».

20. «Повтори ритм» – не улавливал ритм. Хлопали вместе, держа его ладони.

Ребенок 3 (5 лет, нарушение зрения – косоглазие)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – не видел линии лабиринта из-за сниженного бинокулярного зрения. Педагог водил рукой ребенка по маршруту, проговаривая: «Два шага прямо, теперь поворот».

2. «Найди предмет по описанию» - плохо ориентировался в пространстве по словесным инструкциям. Использовали звуковые подсказки (колокольчик на искомом предмете).

3. «Построение по образцу» – не различал мелкие детали конструкции. Брели крупные кубики контрастных цветов (красный/синий).

4. «Слева или справа?» – путал стороны из-за нарушения пространственного восприятия. Надевали браслет с бубенчиком на правую руку. Команды давали с тактильным сопровождением: "Возьми мяч этой рукой (дотрагивались до правой)".

5. «Где это?» – не запоминал расположение предметов. Использовали объемные метки (игрушки на липучках), которые ребенок мог ощупать.

6. «Составь карту» – не понимал плоское изображение. Создавали 3D-макет комнаты из конструктора, который ребенок ощупывал, затем переносили на бумагу.

7. «Схема тела» – путал «лево/право» на своем теле. Использовали жилет с карманами (левый – красный, правый – синий).

8. «Куда пойдешь?»– не понимал схематические изображения. Маршрут обозначали веревкой на полу, которую ребенок держал в руках.

9. «Конструктор пространственных форм» –не видел разницу между «ближе/дальше». Использовали конструктор с деталями разной фактуры (гладкие/шершавые).

10. «Архитектор» – не соотносил миниатюры с планом. Мебель делали из материалов разной текстуры (стол — гладкий, стул — мягкий).

11. «Рисунок по координатам»–не видел линии сетки. Использовали рельефную бумагу и восковые мелки.

12. «Танграм» –не различал границы фигур. Детали обводили клеем с блестками для тактильного контура.

13. «Зеркальное отражение»– не понимал симметрию. Использовали зеркало с подсветкой и объемные фигуры.

14. «Ориентирование по компасу»–не воспринимал абстрактные направления. Связывали стороны света с постоянными объектами: «Север — где окно».

15. «Поиск сокровищ по карте»–не мог следовать символическим обозначениям. Карту делали из тканевых аппликаций, которые можно было ощупывать.

16. «Объемная аппликация»– не чувствовал разницу между плоским и объемным. Использовали материалы разной толщины (от бумаги до губки).

17. «Создание трехмерной модели»– не понимал перспективу. Лепили из пластилина с закрытыми глазами, ориентируясь на тактильные ощущения.

18. «Где что?»– не запоминал позиции предметов. Использовали магнитную доску с фигурками на липучках.

19. «Угадай предмет по проекции» –не узнавал объекты по тени. Показывали реальный предмет вместе с его силуэтом.

20. «Составление пазла из объемных фигур»– не совмещал детали.

Использовали пазлы с разной фактурой поверхности.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – не улавливал логическую последовательность.

Использовали реальные предметы (зубная щетка → паста).

2. «Песочные часы» – не видел пересыпающийся песок. Применяли таймер с вибрацией.

3. «Утро, день, вечер» – не различал части суток. Связывали с режимными моментами: «Утро – когда едим кашу».

4. «История с обратным ходом» – не понимал обратный порядок. Переворачивали карточки с изображениями вручную.

5. «Как давно это было?» – не ощущал временные промежутки. Использовали "ленту времени" с объемными метками.

6. «Время действий» – не чувствовал длительность. Считали вслух, хлопая в ладоши.

7. «Часы и события» – не связывал время с действиями. Использовали часы с рельефными цифрами.

8. «Собери историю» – не выстраивал последовательность. Начинали с 2 карточек: «Сначала спит, потом умывается».

9. «Что было сначала?» – не понимал причинно-следственные связи. Объясняли на примере одевания: «Сначала колготки, потом ботинки».

10. «Театрализованные игры» – не включался в сюжет. Использовали кукол с яркими акцентами (большие глаза, разные текстуры).

11. «День малыша» – не планировал последовательность. Составляли расписание с объемными картинками.

12. «Календарь погоды» – не различал сезоны. Использовали материалы разной фактуры (вата — снег, сухие листья — осень).

13. «Линия времени» – не понимал хронологию. Создали «ленту жизни» с рельефными фото ребенка.

14. «Дневник» – не описывал события. Использовали штампы и наклейки для обозначения погоды.

15. «Планирование недели» – не структурировал время. Применяли доску с объемными магнитами.

16. «Узнай время» – не определял по часам. Учили только целые часы на макете с подвижными стрелками.

17. «Время приготовления» – не чувствовал временные интервалы. Использовали таймер с громким сигналом.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – путал временные понятия. Задавали конкретные вопросы: «Что ты ел сегодня на завтрак?».

19. «Месяц за месяцем» – не запоминал последовательность. Раскладывали карточки под аудиозапись стихотворения.

20. «Повтори ритм» – не улавливал ритмический рисунок. Использовали барабан с вибрацией.

Ребенок 4 (6 лет, нарушение слуха)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – не слышал голосовые инструкции. Педагог выкладывал путь яркими стрелками и показывал направление жестами, ведя ребенка за руку по первым попыткам.

2. «Найди предмет по описанию» – словесные указания «справа от стола» не работали. Заменяли на карточки с пиктограммами: рисунок стола + стрелка вправо + рисунок мяча.

3. «Построение по образцу» – устные объяснения были недоступны. Использовали пошаговые фотоинструкции с крупными цифрами (1 – красный кубик, 2 – синий).

4. «Слева или справа?» – не различал стороны по речи. Надевали браслеты: красный на правую руку, синий на левую. Педагог сначала всегда поднимал свою «красную» руку, чтобы показать пример.

5. «Где это?» – вопросы «Где мяч?» не воспринимал. Показывали

картинку с мячом, ребенок искал его в комнате и приносил.

6. «Составь карту» – не понимал, как переносить объем в плоскость. Давали готовый контур комнаты из картона, ребенок приклеивал вырезанные предметы по шаблону.

7. «Схема тела» – команды «Подними левую руку» не работали. Педагог вставал рядом и медленно поднимал свою левую руку, ребенок повторял.

8. «Куда пойдешь?» – схемы со стрелками были непонятны. Сначала проходили реальный маршрут, отмечая повороты цветными стикерами, затем повторяли на бумаге.

9. «Конструктор пространственных форм» – не мог собрать по устному описанию. Использовали образец под стеклом – ребенок накладывал детали прямо на него.

10. «Архитектор» – не соотносил слова «поставь стол у окна» с планом. Брали настоящий маленький столик и ставили у реального окна, затем переносили на макет.

11. «Рисунок по координатам» – не слышал названия точек. Делали сетку с рельефными вертикалями (буквы) и горизонталями (цифры), ребенок находил пересечения пальцами.

12. «Танграм» – устные подсказки не помогали. Накладывали детали на прозрачную пленку с контуром.

13. «Зеркальное отражение» – не понимал объяснений про симметрию. Рисовали одной рукой на стекле, прижатом к зеркалу – вторая половина появлялась «сама».

14. «Ориентирование по компасу» – слова «север», «юг» не воспринимал. Развешивали в комнате цветные флажки: красный – окно (север), синий – дверь (юг).

15. «Поиск сокровищ по карте» – текст подсказок был бесполезен. Рисовали комикс: человек делает 3 шага → поворачивает к рисунку стула → берет коробку.

16. «Объемная аппликация» – не улавливал разницу слоев. Делали «бутерброд»: нижний слой – картон, средний – поролон, верхний – бумага, скрепляли скобами.

17. «Создание трехмерной модели» – устные советы не помогали. Лепили из пластилина вместе, педагог лепил свою фигурку рядом, ребенок копировал.

18. «Где что?» – фразы «медведь слева от зайца» не работали. Раскладывали игрушки по фотографии-образцу.

19. «Угадай предмет по проекции» – не мог обсуждать тени словами. Брали реальный предмет и его силуэт, прикладывали друг к другу.

20. «Составление пазла из объемных фигур» – не воспринимал словесные подсказки. Собирали пазл на световом столе – детали отбрасывали узнаваемые тени.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – не слышал рассказ. Раскладывали картинки-последовательности: зубная щетка → паста → стакан.

2. «Песочные часы» – не реагировал на звук. Использовали часы с падающими шариками – когда шарики заканчивались, время вышло.

3. «Утро, день, вечер» – слова не помогали. Включали разное освещение: желтый свет – утро, белый – день, синий – вечер.

4. «История с обратным ходом» – не мог перевернуть рассказ. Брали кубики с картинками, переворачивали их вручную.

5. «Как давно это было?» – Не понимал временные слова. Показывали фото: «Вчера» – фото в синей рамке, «Сегодня» – в красной.

6. «Время действий» – не слышал счет. Педагог хлопал в ладоши – 5 хлопков означало 5 секунд прыжков.

7. «Часы и события» – не связывал цифры с делами. Делали часы с фото: 8:00 – фото кровати, 12:00 – фото тарелки.

8. «Собери историю» – не улавливал последовательность. Начинал с

двух карточек: сон → будильник, затем добавляли третью.

9. «Что было сначала?» – не видел причинно-следственные связи. Использовали пары картинок: грязные руки → мыло → чистые руки.

10. «Театрализованные игры» – не реагировал на диалоги. Разыгрывали сценки с куклами, где действия были ярче слов.

11. «День малыша» – не планировал по словам. Составляли расписание из фотографий самого ребенка: фото завтрака → фотошколы.

12. «Календарь погоды» – не воспринимал названия месяцев. Рисовали дерево: январь – снег на ветках, июль – яблоки.

13. «Линия времени» – не понимал хронологию. Выкладывали фото ребенка в рост: 50 см – 1 год, 80 см – 3 года.

14. «Дневник» – не мог описать день словами. Клеил наклейки: солнце – гуляли, тучка – сидели дома.

15. «Планирование недели» – не структурировал время. Использовали разноцветные магниты: красные – занятия, синие – прогулки.

16. «Узнай время» – не определял по стрелкам. Учили только целые часы: «Маленькая стрелка на 3» – показывали три пальца.

17. «Время приготовления» – не чувствовал длительность. Ставили таймер с мигающей лампочкой – когда свет гас, печенье готово.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – Путал времена. Использовали три коробки: в одну клали фото вчерашнего дня, в другую – сегодняшние рисунки.

19. «Месяц за месяцем» – не запоминал порядок. Раскладывали карточки под вибрацию: 1 удар – январь, 2 – февраль.

20. «Повтори ритм» – не слышал ритм. Педагог стучал по столу, передавая вибрацию – ребенок клал руку рядом и повторял.

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – выполнял только привычные маршруты, сопротивлялся изменениям. Педагог постепенно вводил новые повороты, начиная с 1 изменения за занятие, используя любимую игрушку как «проводника».

2. «Найди предмет по описанию» – игнорировал пространственные предлоги («под», «за»). Превратили в игру с карточками-подсказками: если предмет «на» столе – картинка солнца над линией, если «под» – солнце под линией.

3. «Построение по образцу» – точное копирование вызывало тревогу при ошибках. Разрешали сначала строить свободно, затем аккуратно подкладывали образец рядом, не требуя полного соответствия.

4. «Слева или справа?» – механически запоминал стороны, но не применял в новых ситуациях. Закрепляли на постоянных объектах: «Твой любимый конструктор всегда в красной коробке справа».

5. «Где это?» – избегал зрительного контакта при вопросах. Размещали вопросы на табличках, а ответы ребенок показывал жестом или брал нужную карточку.

6. «Составь карту» – пространственные искажения (дверь размером с окно). Использовали трафареты с жесткими пропорциями, обводили вместе.

7. «Схема тела» – выполнял команды только с любимой игрушкой. Сначала «поднимал руку» кукле, затем повторял действие сам.

8. «Куда пойдешь?» – требовал один и тот же маршрут. Вводили изменения через ритуал: «Сначала старый путь, потом 1 новый шаг – получишь деталь пазла».

9. «Конструктор пространственных форм» – стереотипные постройки (только башни). Аккуратно подкладывали к его башне 1-2 детали из образца, не разрушая основную конструкцию.

10. «Архитектор» – расставлял мебель хаотично, игнорируя план.

Начинали с одного объекта: «Поставь кровать там, где нарисована звезда».

11. «Рисунок по координатам» – отказывался от абстрактных заданий. Рисовали координаты в виде «дорожек» для любимого персонажа — соединяли точки, чтобы герой «дошел до дома».

12. «Танграм» – разбрасывал детали при неудачах. Собирали в прозрачной коробке (если не получалось, можно потрясти и начать заново без потери элементов).

13. «Зеркальное отражение» – раздражался от несовпадений. Использовали настоящие зеркальные половинки — прикладывали к рисунку, чтобы увидеть целое.

14. «Ориентирование по компасу» – игнорировал стрелку. Привязывали стороны света к значимым объектам: «Север –где висит твой рюкзак».

15. «Поиск сокровищ по карте» – не принимал игровой сюжет. Заменяли на «поиск запчастей» для любимого механизма — каждая найденная деталь реально добавлялась к его коллекции.

16. «Объемная аппликация» – отказывался от «грязных" материалов (клей, скотч). Использовали магнитные детали на доске — создавали объем за счет наложения.

17. «Создание трехмерной модели» – повторял одни и те же формы. Предлагали формочки с цифрами: «Сегодня лепим ТОЛЬКО цифру 5» (его любимое число).

18. «Где что?» – Беспорядочно переставлял предметы. Фиксировали начальную расстановку фото –можно было вернуть «как было», что снижало тревогу.

19. «Угадай предмет по проекции» – настаивал на одном ракурсе. Делали «угадайку» с его же игрушками — показывали тень от машинки, которую он сам поставил.

20. «Составление пазла из объемных фигур» – агрессия при неудачах. Собирали пазл в глубокой коробке (если деталь не подходила, она просто

падала на дно, а не терялась).

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – навязчиво повторял знакомую последовательность. Вводили 1 новое звено в привычную цепочку: «Спать → чистка зубов → [НОВОЕ] – надевание пижамы».

2. «Песочные часы» – гиперконцентрация на пересыпающемся песке. Заменяли на электронный таймер с визуальной шкалой – красная полоса постепенно исчезала.

3. «Утро, день, вечер» – связывал только со своими ритуалами. Создали альбом с его фото: утро – он за завтраком, вечер – в кровати с книгой.

4. «История с обратным ходом» – протест против изменения порядка. Разрезали последовательность на кубики – физическое переворачивание воспринималось легче.

5. «Как давно это было?» – путал «вчера» и «сегодня». Развешивали фото дня на специальной доске – вечером перемещали в «вчерашний» карман.

6. «Время действий» – ригидность в длительности. Начинали с его темпа: если хочет прыгать 10 минут – ставили таймер именно на это время, затем аккуратно корректировали.

7. «Часы и события» – зацикливался на определенном времени. Использовали часы без стрелок – выставляли только значимые моменты (время обеда – съемная цифра 12).

8. «Собери историю» – раскладывал картинки по цвету, а не смыслу. Сначала разрешали сортировать как хочет, затем незаметно подкладывали 1 логическую пару.

9. «Что было сначала?» – упрямство в трактовке. Принимали любой его вариант, затем показывали реальный процесс на видео: «Смотри, сначала ты надел штаны, потом куртку».

10. «Театрализованные игры» – отказывался от чужих сценариев. Разрешалось проигрывать его собственные повторяющиеся сюжеты, но с 1

новым персонажем.

11. «День малыша» – требовал идентичного расписания. Вводили «особенные дни» – в среду всегда что-то новое, но предсказуемо необычное (например, «среда – день зеленой еды»).

12. «Календарь погоды» – фиксация на одном состоянии. Делали «погодное дерево» – можно было менять только 1 элемент (сегодня добавили облако, но солнце остается).

13. «Линия времени» – отрицал взросление. Создали «тоннель времени» из коробок – в каждой фото его возраста, можно было залезать внутрь «прошлого».

14. «Дневник» – повторяющиеся записи. Предлагали штампы с разными эмоциями – даже если ставил один и тот же, со временем добавляли второй.

15. «Планирование недели» – протест против нововведений. Использовали систему «сюрпризов в конвертах» – он сам выбирал, какой закрытый конверт открыть для нового дела.

16. «Узнай время» – запоминал только «круглые» часы. Часы с цифрами заклеивали стикерами – открывали только нужное время (например, только цифру 3).

17. «Время приготовления» – ритуализация процессов. Разрешалось резать овощи ТОЛЬКО его ножом и ТОЛЬКО на зеленой доске – в этих рамках осваивали тайминг.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – эхолалия (повтор фраз). Задавали вопросы с вариантами: «Вчера ты ел яблоко или суп?» — выбирал из карточек.

19. «Месяц за месяцем» – запоминал месяцы как ярлыки. Связали с сенсорными коробками: декабрь – вата (снег), август – песок (пляж).

20. «Повтори ритм» – стереотипные движения. Превратили в «танец робота» – его любимая тема, где ритм задавался световыми сигналами вместо звука.

Ребенок 6 (7 лет, СДВГ)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – сбивался с пути, быстро терял интерес. Педагог превращал задание в игру «Супергеройская миссия» – каждые 3 шага по лабиринту давали «ключ» (магнитную деталь), который нужно было собрать в конце.

2. «Найди предмет по описанию» – пропускал часть инструкции. Использовали «поиск с фонариком» – освещали только ту зону, где нужно искать, чтобы сузить область внимания.

3. «Построение по образцу» – строил быстро и небрежно. Вводили правило «3 секунды на обдумывание» – перед тем как взять деталь, нужно было досчитать до трех вслух.

4. «Слева или справа?» – путал стороны в спешке. Рисовали «волшебные часы» на руках: правая – где стрелка показывает 3, левая – где 9.

5. «Где это?» – давал первый попавшийся ответ. Превратили в игру «Холодно-горячо» – за правильное направление получал кусочек пазла.

6. «Составь карту» – рисовал хаотичные линии. Использовали готовые штампы (кровать, стол) – нужно было только расставить их в нужных местах.

7. «Схема тела» – выполнял команды слишком резко. Добавили «эффект замедленного движения» – все действия делали как под водой, считая до пяти.

8. «Куда пойдешь?» – терял нить маршрута. Разрезали схему на кусочки – каждый следующий фрагмент получал только после прохождения предыдущего.

9. «Конструктор пространственных форм» – разбрасывал детали. Ввели «правило строителя» – перед началом раскладывали все элементы по цветам в специальные ячейки.

10. «Архитектор» – нетерпеливо расставлял мебель. Использовали магнитную доску – неправильно поставленный предмет «падал» (с грохотом отваливался от магнита).

11. «Рисунок по координатам» – торопился, соединял точки криво. Давали толстые восковые мелки – они не позволяли делать слишком быстрые движения.

12. «Танграм» – крутил детали в руках вместо сборки. Закрепляли фигуры на липучках – можно было примерить, но не потерять.

13. «Зеркальное отражение» – не проверял симметрию. Рисовали одной рукой, одновременно ведя пальцем другой руки по зеркалу.

14. «Ориентирование по компасу» – вертел компас в руках. Привязывали его к столу скотчем, а направления отмечали цветными лентами на полу.

15. «Поиск сокровищ по карте» – пытался найти клад сразу. Прятали 3 «ложных» конверта с шуточными заданиями («Попрыгай как кенгуру») перед главным призом.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – выкрикивал случайные варианты. Использовали «секретный конверт» – правильный ответ нужно было достать, предварительно назвав свой.

2. «Песочные часы» – тряс их вместо наблюдения. Заменяли на «исчезающую башню» (убирали по кубику каждые 30 секунд).

3. «Утро, день, вечер» – смешивал события. Создали «фоторежим» – фотографировали его в разное время суток, затем сортировали.

4. «История с обратным ходом» – перескакивал через этапы. Разрезали картинки и крепили на клипсы – можно было буквально «перевернуть» последовательность.

5. «Как давно это было?» – все события называл «вчера». Делали «ленту времени» из его рисунков – чем дальше работа, тем «старше» событие.

6. «Время действий» – не выдерживал интервалы. Включали его любимую песню – прыгать нужно было ровно до конца припева.

7. «Часы и события» – крутил стрелки. Использовали электронные часы с кнопками – чтобы изменить время, нужно было решить пример ($12:00 =$

10+2).

8. «Собери историю» – терял карточки. Крепили их на доску-липучку – элементы не падали и всегда были перед глазами.

9. «Что было сначала?» – угадывал вместо анализа. Показывали видео процесса в замедленной съемке – можно было увидеть каждый этап.

10. «Театрализованные игры» – импровизировал вместо следования сюжету. Давали «роль режиссера» – он сам расставлял кукол по сцене, что структурировало игру.

11. «День малыша» – пропускал «неинтересные» этапы. Включали в расписание его любимые дела («15 минут на динозавров») между обязательными.

12. «Календарь погоды» – забывал отмечать. Создали «календарь-головоломку» – правильная наклейка за день дополняла картину (солнце → появляется радуга).

13. «Линия времени» – путал порядок лет. Использовали ростомер – на каждой отметке висело фото соответствующего возраста.

14. «Дневник» – писал одно слово. Давали наклейки с эмоциями – нужно было выбрать хотя бы одну за день.

15. «Планирование недели» – отказывался от долгосрочных планов. Использовали «лего-планирование» – каждый день строили башню из блока определенного цвета.

16. «Узнай время» – считал минуты по секундам. Упростили до «больших часов» – только четверти (15, 30, 45 минут).

17. «Время приготовления» – съехал ингредиенты до готовности. Готовили «слоеные» блюда – каждый этап (нарезание, смешивание) имел отдельную мисочку.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – сочинял нереальные события. Использовали фотоальбом – опирались только на запечатленные моменты.

19. «Месяц за месяцем» – запоминал только «праздничные» месяцы. Связали каждый с его личными достижениями: «Сентябрь – когда научился кататься на велосипеде».

20. «Повтори ритм» – добавлял лишние хлопки. Использовали метроном с визуальным сигналом – лампочка загоралась только в нужный момент.

Ребенок 7 (5 лет, ТНР – тяжелые нарушения речи)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – не понимал словесные указания. Педагог использовал тактильные подсказки: водил рукой ребенка по рельефному лабиринту, выделяя повороты бусинами.

2. «Найди предмет по описанию» – не мог воспринимать сложные предлоги. Заменяли слова жестами: показывали на стул, затем стучали по столу справа от него – искомый предмет всегда находился в этом месте.

3. «Построение по образцу» – игнорировал устные объяснения. Использовали образцы с цветными цифрами: красная «1» на кубике → красная «1» на схеме.

4. «Слева или справа?» – не различал стороны. Привязывали понятия к телу: «рука, которой держишь ложку» – правая, «рука на сердце» – левая.

5. «Где это?» – Не отвечал на вопросы. Превратили в игру «покажи-возьми»: педагог молча указывал, ребенок приносил предмет и получал фишку.

6. «Составь карту» – не понимал абстракцию. Собирали комнату из крупных пазлов-ковриков: кровать всегда стыковалась с тумбой.

7. «Схема тела» – не выполнял речевые команды. Педагог надевал кукле варежки разного цвета – ребенок повторял действия по цветовому коду.

8. «Куда пойдешь?» – терял нить маршрута. Размечали путь цветными следками: красные – прямо, синие – поворот.

9. «Конструктор пространственных форм» – действовал хаотично. Использовали доску с углублениями – детали физически не могли встать

неправильно.

10. «Архитектор» – не соотносил план с реальностью. Педагог сначала ставил мебель сам, затем слегка сдвигал – ребенок возвращал на «правильное» место.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – не строил логические цепочки. Использовали магнитные последовательности: яйцо → цыпленок → курица – ребенок соединял картинки.

2. «Песочные часы» – не следил за временем. Заменяли на «исчезающую башню» (убирали по кубику каждые 30 секунд).

3. «Утро, день, вечер» – путал части суток. Создали «сундучки времени»: утро – зубная щетка внутри, вечер – пижамка.

4. «История с обратным ходом» – не воспринимал обратный порядок. Использовали «ленту времени» – физически переворачивали бумажную полосу с картинками.

5. «Как давно это было?» – не понимал временные рамки. Раскладывали фото по «воздушным шарам» – чем выше шар, тем «старше» событие.

Ребенок 8 (6 лет, РАС – расстройство аутистического спектра)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – отказывался от новых маршрутов. Педагог включал в лабиринт его особый интерес (динозавров) – каждый поворот «охранял» новый фигурный динозавр, которого нужно было «спасти».

2. «Найди предмет по описанию» – игнорировал сложные инструкции. Создали «карту сокровищ» с последовательностью из 3 фото: 1) стул → 2) красная метка → 3) искомый предмет.

3. «Построение по образцу» – тревожился при отклонениях от образца. Разрешали сначала строить свободно, затем аккуратно подкладывали рядом «брата-близнеца» конструкции.

4. «Слева или справа?» – механически запоминал на примерах. Закрепляли на постоянных объектах: «Твой синий конструктор ВСЕГДА живет справа от окна».

5. «Где это?» – избегал спонтанного взаимодействия. Использовали любимую игрушку-посредника: «Мишка не знает, где его мяч – помоги найти».

6. «Составь карту» – настаивал на собственном порядке. Сначала разрешали расставить 2-3 предмета как хочет, затем добавляли обязательный элемент («а теперь кровать – она всегда у стены»).

7. «Схема тела» – выполнял команды только через ритуал. Перед «Подними руку» обязательно нужно было дотронуться до носа – это запускало действие.

8. «Куда пойдешь?» – требовал одинаковые маршруты. Вводили «секретные задания» – на привычном пути появлялась новая метка (стикер с цифрой), ведущая к поощрению.

9. «Конструктор пространственных форм» – стереотипные постройки. Использовали его интерес к симметрии: «Давай сделаем башню-близнеца» (копия его постройки с другой стороны).

10. «Архитектор» – расставлял мебель у стен. Принимали это правило, но вводили «особый день», когда один предмет (например, кресло) мог стоять «по-праздничному» в центре.

11. «Рисунок по координатам» – отказывался от абстракции. Превратили в «спасательную операцию»: соединяя точки, освобождали запертого персонажа (его любимого героя).

12. «Танграм» – раздражался при неудачах. Собирали фигуры в прозрачном планшете – можно было наложить сверху и сразу увидеть несовпадения.

13. «Зеркальное отражение» – требовал идеальной симметрии. Использовали «волшебную доску» – рисунок на одной половине

автоматически проявлялся на второй (копировальная бумага).

14. «Ориентирование по компасу» – игнорировал стрелку. Создали «компас друзей» – каждое направление обозначал персонаж из его интересов (робот – север, динозавр – юг).

15. «Поиск сокровищ по карте» – не принимал игровой сюжет. Заменяли на «поиск компонентов» для его коллекции – каждый найденный предмет реально добавлялся к ней.

16. «Объемная аппликация» – отказывался от «грязных» материалов. Использовали магнитные объемные детали – можно было составлять композиции без клея.

17. «Создание трехмерной модели» – повторял одни и те же формы. Предлагали лепить цифры или буквы – его особый интерес, что мотивировало к вариациям.

18. «Где что?» – настаивал на своем порядке. Фиксировали начальную расстановку фото – можно было вернуть «как было», что снижало тревогу при изменениях.

19. «Угадай предмет по проекции» – требовал один ракурс. Использовали его же игрушки – силуэт создавался только с «разрешенной» стороны.

20. «Составление пазла из объемных фигур» – агрессия при ошибках. Собирали в глубоком подносе – неподходящие детали просто падали на дно, не теряясь.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – настаивал на знакомых последовательностях. Вводили одно новое звено в привычную цепочку: «Завтрак → чистка зубов → [НОВОЕ] – заправь кровать».

2. «Песочные часы» – гиперфокус на песке. Заменяли на «исчезающую башню» – убирали по кубику каждые 30 секунд, сохраняя тактильный контроль.

3. «Утро, день, вечер» – связывал только с ритуалами. Создали «кубики времени» – на каждой стороне фото его действий в разное время суток.
4. «История с обратным ходом» – протест против изменений порядка. Использовали «ленту времени» – физически переворачивали полосу с картинками.
5. «Как давно это было?» – все называл «сейчас». Размещали фото на «воздушных шарах» – чем выше летит шар, тем «древнее» событие.
6. «Время действий» – не регулировал длительность. Использовали его любимую музыку – действие длилось ровно один куплет.
7. «Часы и события» – заикливался на определенном времени. Создали «часы-пазл» – только нужные цифры (3, 6, 9, 12) можно было вставить.
8. «Собери историю» – раскладывал по сенсорным признакам. Начинали с сортировки по цвету рамок, затем незаметно вводили логическую пару.
9. «Что было сначала?» – упрямство в тракторке. Снимали процесс на видео – вместе наблюдали в замедленном воспроизведении.
10. «Театрализованные игры» – повторял одни сцены. Вводили «гостя» – нового персонажа, который участвовал в его привычном сценарии.
11. «День малыша» – требовал идентичности. Выделили «день новизны» (например, среда) – единственный день с небольшим изменением.
12. «Календарь погоды» – фиксация на одном состоянии. Использовали «дерево-трансформер» – можно было менять только 1 элемент (листья/снег).
13. «Линия времени» – отрицал взросление. Создали «тоннель времени» из коробок – в каждой фото его возраста, можно было залезать внутрь.
14. «Дневник» – повторяющиеся записи. Предлагали штампы с разными эмоциями – даже если выбирал один, со временем добавляли второй.
15. «Планирование недели» – протест против нововведений. Использовали «сюрприз-конверты» – сам выбирал, какой закрытый конверт открыть для нового дела.
16. «Узнай время» – запоминал только целые часы. Часы с цифрами

заклеивали стикерами – открывали только нужное число.

17. «Время приготовления» – ритуализировал процессы. Разрешалось резать ТОЛЬКО его ножом и на «правильной» доске – в этих рамках осваивали тайминг.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – эхоталия. Задавали вопросы с вариантами: «Вчера ты играл с машинкой или мячом?» (выбор из карточек).

19. «Месяц за месяцем» – запоминал как ярлыки. Связали с сенсорными коробками: декабрь – вата (снег), июль – песок (пляж).

20. «Повтори ритм» – стереотипные движения. Превратили в «код доступа» – правильный ритм открывал коробку с поощрением.

Ребенок 9 (6 лет, легкая умственная отсталость)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – часто терял направление. Педагог использовал цветные следы (красные – прямо, синие – поворот) и вместе с ребенком проходил маршрут несколько раз, считая шаги.

2. «Найди предмет по описанию» – путал пространственные предлоги. Заменяли сложные инструкции на простые жесты: показывали на стол, затем стучали по ящичку под ним – там всегда лежал искомый предмет.

3. «Построение по образцу» – копировал только часть конструкции. Использовали кубики с цифрами – «Сначала возьми кубик с цифрой 1, потом с цифрой 2».

4. «Слева или справа?» – постоянно забывал стороны. Надевали разноцветные браслеты: «Правая рука – с красным браслетом, как у учителя».

5. «Где это?» – не мог запомнить расположение. Играли в «заморозку» – педагог замирал, указывая на предмет, ребенок повторял позу и называл предмет.

6. «Составь карту» – рисовал предметы вне контекста. Использовали трафареты мебели и клейкие точки – «Кровать всегда приклеиваем у этой

стены».

7. «Схема тела» – путал команды. Превратили в игру «Робот» – педагог включал «кнопки» (легкие прикосновения к частям тела), ребенок выполнял действие.

8. «Куда пойдешь?» – не понимал схемы. Сначала ходили по реальным маркерам (цветные круги на полу), затем переносили их на бумагу.

9. «Конструктор пространственных форм» – строил хаотично. Использовали доску с контурами – детали физически вставляли только в нужные места.

10. «Архитектор» – расставлял мебель беспорядочно. На плане заранее обводили места для предметов красным – «Ставь только на красное».

11. «Рисунок по координатам» – терялся в сетке. Делали крупную разметку с буквами и цифрами из яркой ленты на полу – ребенок становился на нужную «клетку».

12. «Танграм» – не видел соответствия фигур. Использовали двусторонние детали – одна сторона цветная (для начала сборки), другая – белая (готовый вариант).

13. «Зеркальное отражение» – рисовал асимметрично. Прикладывали к зеркалу половину раскрашенной бабочки – нужно было продолжить узор.

14. «Ориентирование по компасу» – не запоминал стороны. Связывали с постоянными объектами: «Север – где висит твой рисунок».

15. «Поиск сокровищ по карте» – пропускал шаги. Каждый этап отмечали физическим предметом (нашел первый ключ – получил часть пазла).

16. «Объемная аппликация» – не чувствовал объем. Использовали толстый двусторонний скотч – «Чем больше слоев скотча, тем выше деталь».

17. «Создание трехмерной модели» – лепил только шарики. Давали формочки в виде цифр (его особый интерес) – так получались разные формы.

18. «Где что?» – забывал расположение. Использовали фотографию расстановки – можно было постоянно сверяться.

19. «Угадай предмет по проекции» – не узнавал тени. Брали его любимые игрушки и играли в «театр теней» с фонариком.

20. «Составление пазла из объемных фигур» – терял детали. Собирали в коробке с высокими бортами – элементы не терялись.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – не улавливал логику. Использовали последовательности с его фото: «Спит → чистит зубы → завтракает».

2. «Песочные часы» – не следил за временем. Заменяли на переворачивающиеся стаканчики – когда песок пересыпался, можно было перевернуть.

3. «Утро, день, вечер» – путал части суток. Создали «часы суток» с его фотографиями: утро – в пижаме, вечер – в кровати.

4. «История с обратным ходом» – не понимал обратный порядок. Использовали кубики с картинками – можно было физически перевернуть последовательность.

5. «Как давно это было?» – все называл «вчера». Развешивали фото на «дереве времени» – чем ниже висит, тем ближе к сегодняшнему дню.

6. «Время действий» – не чувствовал длительность. Использовали песню – действие длилось ровно один куплет (заранее выбранный).

7. «Часы и события» – не связывал время с делами. Создали часы с фото-подсказками: 12 – обед (фото тарелки), 15 – прогулка (фото качелей).

8. «Собери историю» – клал карточки наугад. Начинали с двух картинок, соединенных стрелкой – «Сначала... потом...».

9. «Что было сначала?» – не видел причинно-следственные связи. Использовали пары: «грязные руки – мыло – чистые руки».

10. «Театрализованные игры» – отказывался от ролей. Педагог брал главную роль, ребенок повторял действия за игрушкой.

11. «День малыша» – не структурировал время. Использовали картинки с его режимом – выкладывали как пазл.

12. «Календарь погоды» – не запоминал последовательность. Каждый день добавляли одну деталь к рисунку дерева (лист, снежинку).

13. «Линия времени» – не понимал хронологию. Создали «ленту роста» – фото в разном возрасте прикрепляли на отметках его роста.

14. «Дневник» – не описывал события. Использовали штампы: солнце (гуляли), тучка (сидели дома).

15. «Планирование недели» – путал дни. Использовали цветные кармашки – в каждый клали символ дня (понедельник – красный мяч).

16. «Узнай время» – не определял по часам. Учили только целые часы на макете с большими стрелками.

17. «Время приготовления» – терял последовательность. Готовили по фото-инструкциям: 1 – помыть фрукты, 2 – порезать.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – путал времена. Использовали три коробки: «было», «есть», «будет» – клали соответствующие предметы.

19. «Месяц за месяцем» – не запоминал порядок. Раскладывали карточки под песенку-считалку про месяцы.

20. «Повтори ритм» – не улавливал ритмический рисунок. Использовали барабан – громкий удар означал хлопок, тихий – шаг на месте.

Ребенок 10 (6 лет, нарушение зрения - снижение остроты зрения)

Пространственные представления.

1. «Путешествие по лабиринту» – использовали рельефный лабиринт с бортиками, которые можно ощупывать. Для ориентиров добавляли ароматические метки (апельсин – поворот направо, мята – налево).

2. «Найди предмет по описанию» – заменяли зрительные подсказки тактильными: предметы различались по текстуре (гладкий мяч, шершавый кубик).

3. «Построение по образцу» – применяли крупные кубики с разной фактурой сторон (точки, полосы, рельефные цифры). Образец давали в

увеличенном виде.

4. «Слева или справа?» – использовали вибрационные браслеты: короткий сигнал – слева, длинный – справа. Закрепляли на примере тела: «рука с часами – правая».

5. «Где это?» – размещали предметы на контрастном фоне. Для поиска использовали фонарик с цветным фильтром, усиливающим видимость.

6. «Составь карту» – создавали тактильные карты с выпуклыми линиями и текстурированными значками (бархатный круг – стол, шершавый квадрат – кровать).

7. «Схема тела» – команды дублировали тактильно: педагог легонько касался нужной части тела ребенка, затем своей.

8. «Куда пойдешь?» – маршрут обозначали звуковыми маячками (тихий писк – прямо, громкий – поворот). Каждый этап сопровождался вибрацией в карманном устройстве.

9. «Конструктор пространственных форм» – детали конструктора имели уникальные тактильные маркеры (количество выпуклостей обозначало тип элемента).

10. «Архитектор» – использовали магнитный план с объемными фигурами. Каждый тип мебели имел характерную форму (кровать – длинный прямоугольник с насечками).

11. «Рисунок по координатам» – сетку делали из толстых рельефных линий. Точки обозначали булавками с разноцветными головками, которые можно было нащупать.

12. «Танграм» – фигуры оснащали магнитной основой. Ребенок собирал композицию на металлической доске, ориентируясь по выпуклым контурам.

13. «Зеркальное отражение» – использовали настоящие зеркала с подсветкой. Одну половину фигуры делали объемной (из пластилина), вторую ребенок воссоздавал по отражению.

14. «Ориентирование по компасу» – компас адаптировали: стороны света

обозначались разными температурами (теплый – юг, прохладный – север).

15. «Поиск сокровищ по карте» – карта содержала аудиоподсказки (при касании определенных участков воспроизводились записи с указаниями).

16. «Объемная аппликация» – использовали материалы с выраженной текстурой (мех, наждачная бумага, бархат). Объем создавали за счет разной толщины основы.

17. «Создание трехмерной модели» – применяли быстротвердеющую массу для лепки, которая сохраняла отпечатки пальцев - так ребенок мог «видеть» форму через тактильные ощущения.

18. «Где что?» – предметы оснащали звуковыми модулями (при нажатии называли себя). Расстановку запоминали через последовательность звуков.

19. «Угадай предмет по проекции» – использовали реальные предметы и их увеличенные контуры. Ребенок сопоставлял тень с оригиналом через ощупывание.

20. «Составление пазла из объемных фигур» – детали пазла имели уникальные соединения (выпуклость + впадина определенной формы). Собирали на световом столе для усиления контраста.

Временные представления.

1. «Что будет дальше?» – последовательности представляли в виде цепочки объемных фигур, которые можно было перебирать как четки.

2. «Песочные часы» – заменяли на звуковой таймер с нарастающим темпом сигнала. Дополнительно использовали ароматические маркеры (запах усиливался по мере истечения времени).

3. «Утро, день, вечер» – создали «часы суток» с разными температурными зонами (утро – теплый сектор, ночь – прохладный).

4. «История с обратным ходом» – использовали магниты с тактильными метками. Ребенок физически переставлял их на металлической доске.

5. «Как давно это было?» – временные промежутки обозначали длиной веревочек с узелками. Чем длиннее веревка – тем давнее событие.

6. «Время действий» – применяли «пояс времени» – вибрационные сигналы разной интенсивности обозначали начало и конец действия.

7. «Часы и события» – создали часы с выпуклыми цифрами и съёмными стрелками. Каждое время ассоциировалось с конкретным предметом (завтрак – ложка).

8. «Собери историю» – карточки имели уникальные тактильные рамки (гладкие, ребристые, точечные). Последовательность выстраивали по текстурам.

9. «Что было сначала?» – использовали весы – на одну чашу клали "причину", на другую «следствие». Какая перевешивала - то и было первым.

10. «Театрализованные игры» – куклы оснащали характерными звуками и текстурами. Сценарий разыгрывали через последовательность тактильных и звуковых сигналов.

11. «День малыша» – режим дня представляли в виде «бус» - каждое дело обозначалось бусиной определенной формы, которые можно было перебирать.

12. «Календарь погоды» – создали объемный календарь: солнечно - гладкая поверхность, дождь –мокрая губка, снег – вата.

13. «Линия времени» – использовали «дорожку роста» с выпуклыми отметками. Каждая отметка сопровождалась запахом того периода (детский крем, школьный мел).

14. «Дневник» – ведение записей заменяли коллекционированием предметов-символов (камешек – прогулка, фантик –праздник).

15. «Планирование недели» – применяли семисекционную коробку. Каждый день имел свой запах и характерное содержимое (понедельник – кофе + скрепки).

16. «Узнай время» – использовали часы с выпуклыми цифрами и стрелками с разной текстурой (часовая – гладкая, минутная – ребристая).

17. «Время приготовления» – каждый этап сопровождался уникальным

звуком (шинковка – стук, жарка – шипение). Время контролировали по аромату.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем» – использовали три коробки с разной температурой: теплая - прошлое, нейтральная - настоящее, прохладная - будущее.

19. «Месяц за месяцем» – создали «вкусный календарь»: каждый месяц ассоциировался с определенным вкусом (январь - мятный, июль - арбузный).

20. «Повтори ритм» – ритм передавали через вибрацию. Ребенок повторял, нажимая на кнопки разной жесткости (мягкая – тихий удар, твердая – громкий).

Таким образом, на основе анализа данных, полученных в ходе применения комплекса, можно сделать следующий вывод, что разработанный комплекс упражнений доказал свою результативность и может быть рекомендован для использования в работе с детьми старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Его применение способствует:

- развитию пространственного мышления и способности ориентироваться в окружающем пространстве;
- улучшению временных представлений и навыков планирования действий;
- повышению уровня готовности детей к успешному обучению и социализации.

Данные исследования подчеркивают необходимость внедрения подобных программ в образовательный процесс для поддержки детей с особыми образовательными потребностями и их успешной адаптации в обществе.

2.3. Анализ и интерпритация результатов завершающего этапа опытно-экспериментальной работы

В ходе исследования реализовывались краткосрочные образовательные практики (КОП) – короткие интенсивные проекты (3–10 дней), нацеленные на формирование исследуемого феномена у старших дошкольников с особыми образовательными потребностями (ООП). Всего было проведено 40 подобных микро-проектов с учётом следующих принципов:

- многократное повторение понятий «слева–справа», «вчера–сегодня–завтра», «раньше–позже» и т. д.;
- интеграция познавательных, речевых и двигательных заданий: дидактические игры, упражнения, «лабораторные» маршруты;
- активное участие родителей: совместное изготовление пособий, беседы о прошедших/предстоящих событиях;
- многоканальное восприятие (зрительная, слуховая, тактильная компоненты) для учёта индивидуальных потребностей детей.

По завершении 2,5 месяцев систематической работы (3 занятия в неделю по 30 минут), проведён повторный диагностический срез по тем же методикам.

Цель итоговой диагностики: оценить динамику развития пространственно-временных представлений у детей 5–7 лет с ООП посредством применения КОП.

Методики исследования:

1. «Определение пространственных отношений между предметами» (М.Г. Аббасов)
2. «Исследование временных представлений» (Р.Ф. Галлямова)
3. «Ориентировка на себе и относительно себя» (Л.Б. Осипова)

Выборка:

10 детей 5–7 лет с ООП (та же группа, что и в первичной диагностике).

1. Методика Р.Ф. Галлямовой «Исследование временных

представлений».

Критерии оценки:

- высокий уровень (4–5 баллов): ребёнок уверенно определяет временные понятия, выстраивает логические цепочки событий, правильно использует слова «вчера/сегодня/завтра», «раньше/позже»;
- средний уровень (2–3 балла): ребёнок понимает временные категории, но допускает ошибки в сложных заданиях (например, путает «позавчера» и «послезавтра»);
- низкий уровень (0–1 балл): ребёнок не различает временные понятия, не может выстроить последовательность событий.

Количественные результаты по диагностированию уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Р.Ф. Галлямовой «Исследование временных представлений», полученные на констатирующем и завершающем этапах ОЭР представлены на рисунке 4 и отражены в таблице 5 (Приложение Е).

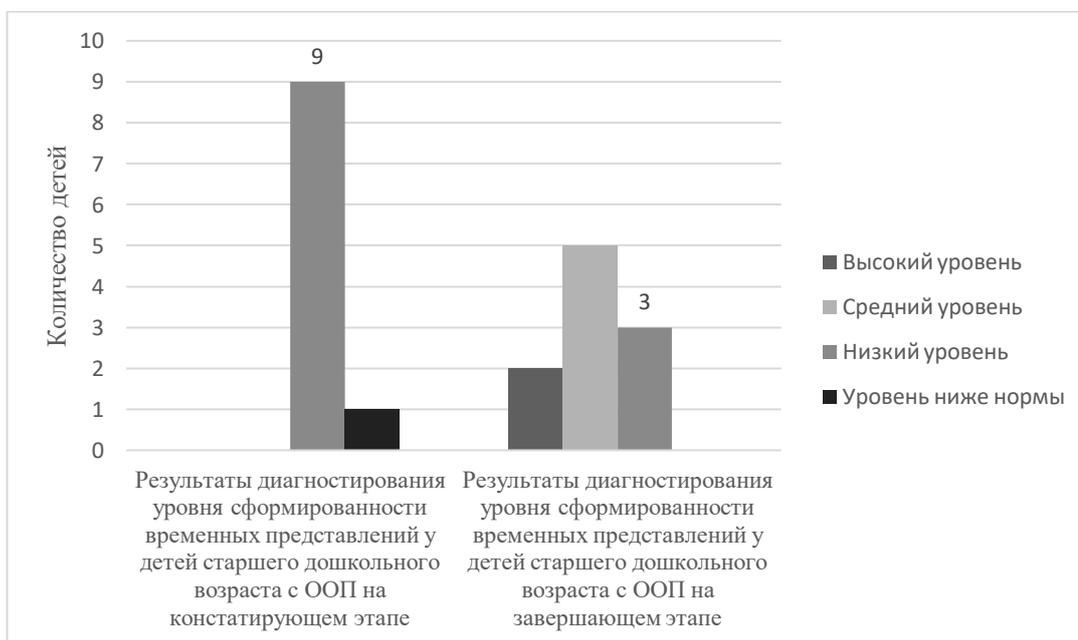


Рисунок 4. Результаты диагностирования уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП с использованием методики Р.Ф. Галлямовой «Исследования временных представлений» на констатирующем и завершающем этапах ОЭР

Итоговая диагностика проведена с целью оценки уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями после реализации комплекса образовательных практик.

Количество детей с низким уровнем сформированности временных представлений снизилось с 90 % до 30 %. Большинство детей вышли на средний уровень, научившись:

- воспроизводить логическую последовательность событий (утро → день → вечер → ночь);
- правильно употреблять слова «вчера–сегодня–завтра», «раньше–позже»;
- остаются трудности в сложных временных конструкциях («позавчера», «через неделю»).

2. Методика Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя».

Критерии оценки:

- высокий уровень (2 балла): ребёнок безошибочно определяет «лево/право», «вверх/вниз», «впереди/позади» как на себе, так и в пространстве;
- средний уровень (1 балл): ребёнок правильно определяет стороны, но медленно или с подсказками;
- низкий уровень (0 баллов): ребёнок путает направления, действует наугад.

Количественные результаты по диагностированию уровня сформированности ориентировки на себе и относительно собственного тела у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя», полученные на констатирующем и завершающем этапах ОЭР представлены на рисунке 5 и отражены в таблице 6 (Приложение Ж).

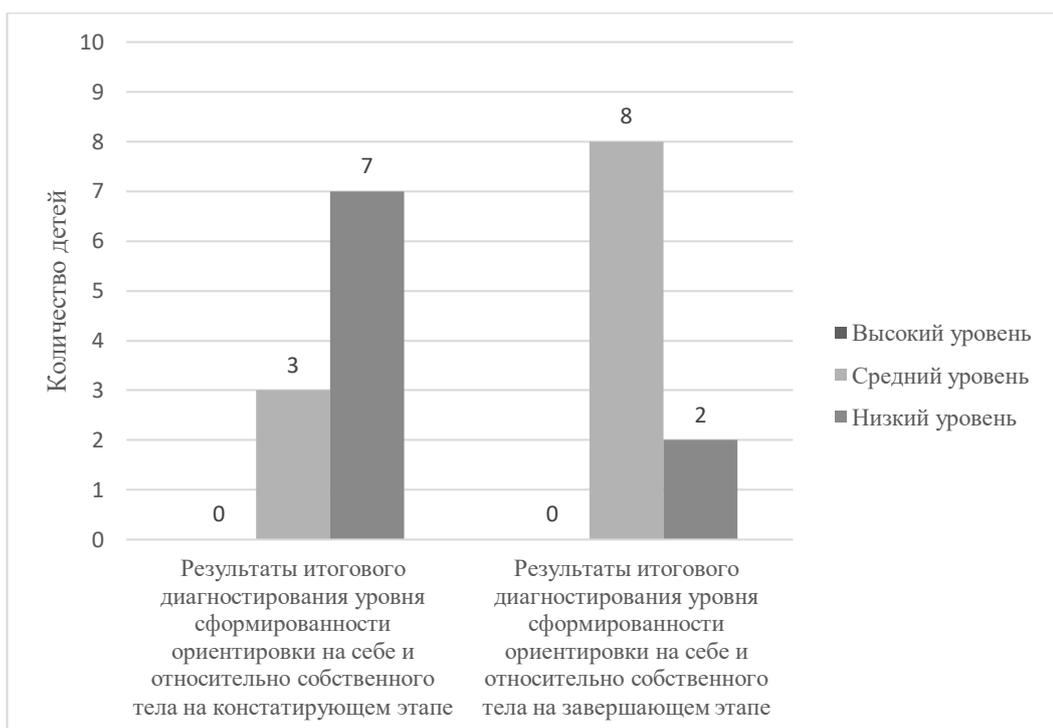


Рисунок 5. Результаты диагностирования уровня сформированности ориентировки на себе и относительно собственного тела у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя» на констатирующем и завершающем этапах ОЭР

Анализ результатов, полученных на завершающем этапе ОЭР позволил прийти к следующим выводам:

- дети ранее испытывающие значительные затруднения в понимании «лево–право» относительно собственного тела, стали уверенно ориентироваться и выполнять действия по команде («Подними левую руку», «Посмотри направо»);
- уменьшилось количество ошибок при определении направления движения;
- остаются затруднения с определением сторон у 2 детей (требуется дополнительная отработка).

3. Методика М.Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами».

Критерии оценки:

- высокий уровень (2 балла): ребёнок точно определяет положение предметов («между», «перед», «за»), правильно использует предлоги в речи;
- средний уровень (1 балл): ребёнок понимает отношения, но иногда ошибается или формулирует неточно;
- низкий уровень (0 баллов): ребёнок не может определить положение предметов, путает «слева/справа».

Количественные результаты по диагностированию уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике М.Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами», полученные на констатирующем и завершающем этапах ОЭР представлены на рисунке 6 и отражены в таблице 7 (Приложение 3).

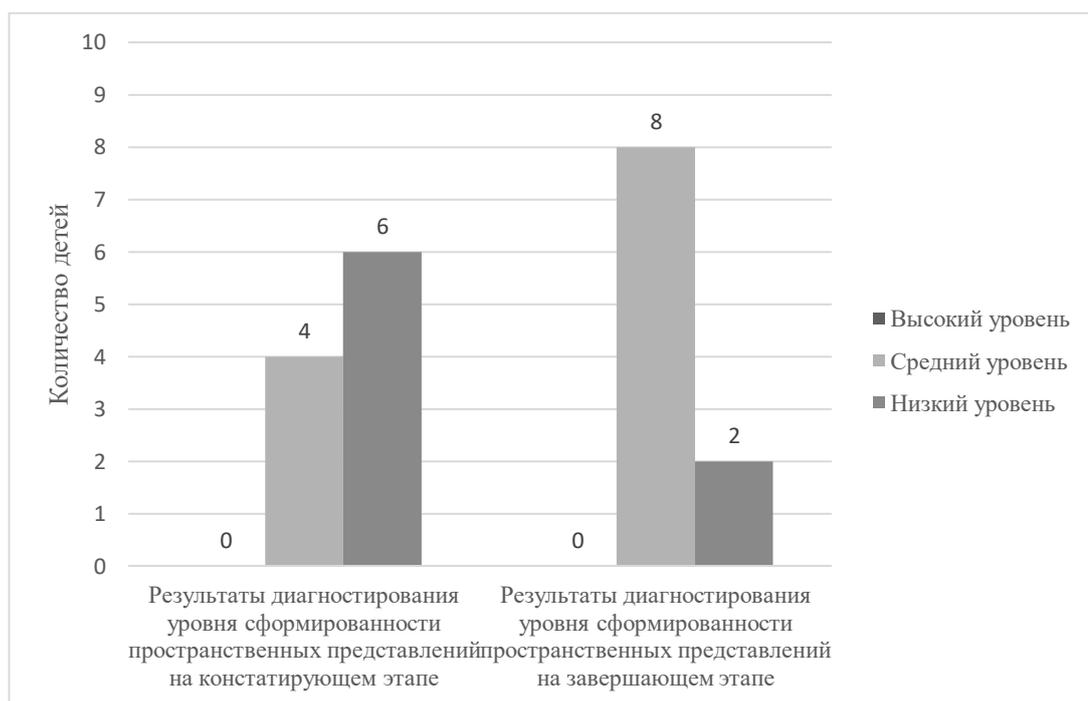


Рисунок 6. Результаты диагностирования уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике М. Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами» на констатирующем и завершающем этапах ОЭР

Анализ результатов, полученных на завершающем этапе ОЭР, позволили прийти к следующим выводам:

- дети стали чаще правильно использовать предлоги («рядом», «между»), но иногда путают «слева/справа» в сложных заданиях;
- в основном определяли «слева» и «справа» при определении положения предмета в пространстве.

По всем методикам количество детей с низким уровнем сформированности пространственно-временных представлений снизилось.

Оставшиеся трудности:

- сложные временные конструкции («позавчера», «через 2 дня»);
- быстрое определение «лево/право» в стрессовых условиях (например, по команде);
- точное словесное описание пространственных отношений.

По итогам сравнительного анализа первичных и итоговых результатов можно сделать вывод, что благодаря реализации комплекса КОП у детей старшего дошкольного возраста с ООП отмечен значимый прогресс в сформированности пространственно-временных представлений. Дети стали более уверенно использовать ключевые категории в речи и при выполнении двигательных инструкций, а также лучше ориентироваться в последовательности событий.

Результаты итогового среза подтвердили эффективность краткосрочных образовательных практик для развития у дошкольников с ООП категорий пространства и времени. Такая форма работы позволяет за ограниченный период закрепить базовые навыки и понятия, что способствует повышению уровня самостоятельности детей, улучшению их коммуникативных умений и адаптации в различных видах деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на изучение особенностей формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП) и оценку эффективности применения специально разработанного комплекса упражнений для их развития.

Актуальность исследования обусловлена тем, что уровень сформированности пространственно-временных представлений является важным условием успешного обучения ребенка в школе, его социализации и повседневной адаптации. Недостатки в этой области могут затруднять восприятие учебного материала, ограничивать способность к самостоятельному решению задач, а также снижать уверенность ребенка в своих силах. У детей с ООП данные проблемы проявляются в большей степени, что требует разработки и внедрения специальных подходов к их коррекции и развитию. Современная педагогическая и психологическая практика нуждается в эффективных методиках, направленных на формирование пространственно-временных представлений у данной категории детей, что делает тему исследования особенно актуальной.

В процессе работы подтверждена гипотеза о том, что уровень сформированности пространственно-временных представлений у детей с ООП значительно ниже, чем у их нормативно развивающихся сверстников. Дети с ООП испытывают затруднения в ориентации в пространстве, установлении отношений между предметами, восприятии целостного образа и последовательностей действий.

Для преодоления данных трудностей разработан и апробирован комплекс образовательных практик, направленный на поэтапное развитие пространственно-временных представлений. Комплекс включал упражнения и задания, способствующие:

- обучению детей определению пространственного расположения предметов относительно себя и других объектов;
- освоению временных понятий («вчера», «сегодня», «завтра», «утро», «день», «вечер»);
- улучшению навыков установления последовательности событий и действий.

Экспериментальная работа, проведенная в течение восьми недель, показала положительную динамику у детей с ООП в экспериментальной группе. Повторная диагностика выявила улучшение их результатов по всем использованным методикам. Дети стали лучше ориентироваться в пространстве и времени, улучшились их навыки анализа, сопоставления и воспроизведения последовательностей.

Анализ полученных результатов повторной диагностики детей с особыми образовательными потребностями продемонстрировал высокую эффективность применения комплекса упражнений. Это подтверждает необходимость систематической работы по формированию пространственно-временных представлений у детей с ООП.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации методического подхода, который может быть использован педагогами и психологами для организации коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.

В заключение следует отметить, что формирование пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями является важным условием их успешной подготовки к школьному обучению, а также социализации. Применение комплекса упражнений способствует развитию ключевых познавательных процессов и помогает детям лучше адаптироваться к окружающему миру.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аббасов М.Г. Методика «Определение пространственных отношений между предметами». [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/detskiisad/korreksionnayapedagogika/2019/10/19/metodi-kinapravlennye-na-izuchenie> (дата обращения: 17.11.2024).
2. Аблец С.В., Шкерина Т.А. Дидактический потенциал комплекса упражнений в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников с ООП // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Минск, 2023. С. 14–16.
3. Агапова Г.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ОВЗ. М.: Академия, 2020. 176 с.
4. Аркин Э.А. Психология развития ребенка: пространственные представления. М.: Изд-во МГУ, 2015. 144 с.
5. Бакунова И.В., Макадей Л.И. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ставрополь: Сев.- Кавказ. федерал. ун-т, 2016. 122 с.
6. Безусова Т.А., Гмызина К.Д. Развивающая предметно-пространственная среда как средство формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. 2020. № 4. С. 7–11.
7. Беляева Е.Ю. Специфика диагностики пространственного восприятия у детей с ООП // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 45–49.
8. Бурачевская О.В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка // Школьная педагогика, 2016. № 1. С. 21–24.

9. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 336 с.
10. Воронкова В.В. Организация развивающей среды в ДООУ для детей с ОВЗ. СПб.: Детство-Пресс, 2019. 96 с.
11. Галлямова Р.Ф. Методика исследования развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс] URL: <https://vseuroki.pro/doc/metodika-issledovaniya-razvitiya-vremennyh-predstavleniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-rf-gallyamovoy.html> (дата обращения: 20.11.2024).
12. Герман Я.Н. Возможности моделирования в процессе формирования временных представлений у дошкольного возраста // Вестник Науки и Творчества. 2022. № 1. С. 5-9.
13. Грязнова О.В. Коррекционно-развивающие игры с дошкольниками. М.: Владос, 2017. 128 с.
14. Дунаева З.М. Особенности пространственных представлений у детей с ЗПР и методы их коррекции. М., 1980. 22 с.
15. Дьяченко И.А. Развитие временных представлений у дошкольников в процессе ознакомления с природой // Дошкольное воспитание. 2018. № 4. С. 22-26.
16. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: методические рекомендации. Алматы: ННПЦ КП, 2019. 18 с.
17. Жукова Н.М. Игры для развития пространственных представлений у детей. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 64 с.
18. Ибаньес Р.Т. Формирование пространственной ориентировки у умственно отсталых дошкольников. М.: Наука, 2011. 165 с.

19. Иванова Т.И. Коррекционно-развивающее обучение детей с ОВЗ: методика, практика. СПб.: Питер, 2020. 112 с.

20. Канищева Н.В., Синегубова Ю.В., Попова О.А., Павлова О.И. Дидактические игры и упражнения как средство формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные исследования. 2021. № 48-2 (75). С. 51–53.

21. Карпова Е.В. Использование сенсорных игр при формировании пространственной ориентировки у детей с ЗПР // Вопросы дошкольной педагогики. 2021. № 1. С. 58-62.

22. Кондратьева С.Ю., Мышкина Е.А., Федотова Л.В. Формирование представлений о времени у дошкольников: времена года, дни недели, части суток. СПб.: Детство-Пресс, 2022. 32 с.

23. Костикова Д.А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1. С. 97-102.

24. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 208 с.

25. Крушельницкая О.И. Вправо – влево, вверх – вниз. Развитие пространственного восприятия у детей 6–7 лет. М.: Творческий центр «Сфера», 2004. 346 с.

26. Кузьмин С.В. Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2018. 144 с.

27. Левченко И.Ю., Гусейнова А.А. К проблеме стандартизации специальных условий образования, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. № 4 (Т. 4). С. 45-49.

28. Левченко И.Ю., Кузнецова Г.В. Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом. М.: ЦНИИ ТЭТИН, 1991. С. 97-119.

29. Лисина Т.В. Формирование временных представлений у дошкольников с нарушениями речи // Вестник Челябинского государственного педагогического университет. 2017. № 8 (309). С. 42-47.
30. Ломова Е.В. Психология дошкольника. М.: Педагогика, 2015. 256 с.
31. Макарова Н.Н. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями. 2018. № 3. С. 5-12.
32. Мельникова Н.И. Игры и упражнения для формирования пространственных представлений у дошкольников с ОВЗ. СПб.: Речь, 2016. 128 с.
33. Мерзляков В.М. Практическая психология развития детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2014. 144 с.
34. Миронова Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития. М.: Изд-во МГУ, 2017. 176 с.
35. Назарова Н.П. Особенности формирования пространственно-временных представлений у детей с ЗПР // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 14 (350). С. 56-61.
36. Николаева Е.А. Методы коррекции пространственных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы дефектологии. 2019. № 3. С. 29-35.
37. Новикова М.В. Развитие пространственных представлений у детей дошкольного возраста с использованием игровых технологий. М.: Изд-во МГППУ, 2018. 112 с.
38. Орлова С.А. Развитие временных представлений у детей с ОВЗ в условиях ДОУ // Дефектология. 2021. № 2. С. 14-19.
39. Петрова А.Ю. Особенности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста // Психолого-педагогические науки. 2016. № 4. С. 71-77.

40. Пономарева Е.В. Игровые технологии в работе с детьми с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2019. 96 с.

41. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 24.04.2024).

42. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения: 24.04.2024).

43. Романов С.В. Теория и практика коррекционной педагогики. М.: Просвещение, 2017. 208 с.

44. Самойлова Т.В. Формирование временных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и психология. 2020. № 6. С. 88-93.

45. Семёнова И.И. Пространственные представления у детей с нарушениями развития. М., Изд-во МГУ, 2018. 152 с.

46. Сидорова Л.П. Коррекционная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы психолого-педагогической коррекции. 2019. № 5. С. 12-18.

47. Соколова Е.В. Игры для развития пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2020. 120 с.

48. Тарасова Н.В. Психолого-педагогические основы коррекции детей с ОВЗ. М.: Академия, 2019. 136 с.

49. Ушакова В.Н. Формирование временных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Дошкольное образование. 2021. № 7. С. 24-29.

50. Федотова Е.А. Психологические особенности формирования пространственных представлений у детей с ОВЗ // Вестник педагогики. 2020. № 3. С. 54–59.

51. Харитоновна Н.Г. Игровые методы в коррекции пространственных представлений у детей с ОВЗ. М.: Педагогика, 2017. 98 с.

52. Чернова И.В. Развитие пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с ОВЗ // Психолого-педагогические исследования. 2019. № 2. С. 43–49.

53. Шевченко А.И. Методика развития временных представлений у дошкольников // Дошкольное воспитание. 2018. № 5. С. 34-39.

54. Шишкина О.В. Игры и упражнения для формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология. 2021. № 1. С. 60-65.

55. Яковлева Н.С. Особенности формирования временных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник образования. 2020. № 10. С. 78-82.

56. Янушевич М.Ю. Теория и практика коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2018. 144 с.

57. Яшина Т.П. Пространственные представления у детей дошкольного возраста // Вопросы психолого-педагогической коррекции. 2019. № 1. С. 33-37.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Комплекс образовательных практик для формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями направлен на развитие базовых когнитивных представлений, необходимых для успешной ориентации в пространстве и времени. Комплекс включает задания различной сложности, адаптированные под индивидуальные потребности детей, и реализуется с использованием

Цель КОП: формирование пространственно-временных представлений у детей 5-7 лет с ООП; развитие способности анализировать, структурировать и воспроизводить пространственно-временные связи.

Задачи КОП.

1. Сформировать умение ориентироваться относительно собственного тела и понимать его пространственное положение.
2. Сформировать умение выстраивать временные последовательности, а также умение структурировать их (день, ночь, последовательность событий).
3. Сформировать умение устанавливать причинно-следственные связи в пространственно-временном контексте.
4. Сформировать представления ориентации в окружающем пространстве (понимание категорий).

Состав комплекса образовательных практик

Упражнения на развитие пространственных представлений

1. «Путешествие по лабиринту»

Цель: развитие ориентации в пространстве.

Описание: создайте на полу лабиринт из полосок или ковриков. Ребенок должен пройти лабиринт, ориентируясь по указаниям типа: «Два шага вперед», «Поверни направо», «Пройди мимо стула». Можно усложнить

задание, добавив объекты (например, стулья), которые ребенок должен обойти.

2. «Найди предмет по описанию»

Цель: развитие навыков пространственного восприятия через описание местоположения.

Описание: попросите детей найти предмет в комнате, следуя описаниям его местоположения, например: «Посмотри на стул, справа от него стоит красная игрушка», «На полке рядом с книгами лежит мяч». Чем точнее описание, тем сложнее задание.

3. «Построение по образцу»

Цель: развитие представлений о форме и взаиморасположении объектов.

Описание: дайте детям набор кубиков или конструктора. Покажите им картинку с готовым объектом, например, домиком или машинкой, и попросите воспроизвести его по образцу, соблюдая правильное расположение и пропорции.

4. «Слева или справа?»

Цель: развитие восприятия сторон света.

Описание: дайте детям задание определить, где находятся объекты относительно других. Например: «Мяч слева от стула», «Игрушка стоит справа от стола». Для усложнения можно использовать более сложные выражения, как «перед» или «за».

5. «Где это?»

Цель: развитие способности быстро воспринимать пространственные ориентиры.

Описание: попросите детей закрыть глаза, а затем, показывая различные предметы, говорить, где они находятся. Например: «Где лежит мяч?», «Где стоит стул?». Это поможет детям лучше воспринимать и запоминать местоположение объектов в пространстве.

6. «Составь карту»

Цель: развитие навыков ориентирования в пространстве через создание карты.

Описание: дайте детям бумагу и карандаши и попросите нарисовать карту своей комнаты или двора, на которой должны быть указаны объекты, такие как «стол», «стул», «дерево», «качели». Это упражнение помогает развить способность представлять объекты в плоскости.

7. «Схема тела»

Цель: освоение пространственного положения частей тела, понятия «лево» и «право».

Описание: необходимы игровые карточки с изображениями тела человека, зеркала. Дети выполняют задания по указаниям педагога («Подними левую руку», «Повернись вправо»), а также работают с зеркалом, повторяя движения.

8. «Куда пойдешь?»

Цель: ориентировка в пространстве по словесным и графическим указаниям.

Описание: необходимы карты, схемы помещений, фишки. Ребенок должен пройти маршрут, ориентируясь по картам, или указать путь на схеме.

9. «Конструктор пространственных форм»

Цель: развитие способности анализировать пространственные связи.

Описание: необходимы конструкторы (LEGO, блоки Дьенеша). Дети строят конструкции по образцу или описанию, учатся анализировать пространственные отношения (выше, ближе, дальше).

10. «Архитектор»

Цель: развитие умения читать и интерпретировать простые схемы и планы.

Описание: дайте ребенку план комнаты (можно упрощенный) и набор мебели в миниатюре. Попросите расставить мебель в соответствии с планом.

11. «Рисунок по координатам»

Цель: развитие понимания системы координат.

Описание: на листе бумаги нарисуйте сетку. Дайте ребенку координаты точек (например, А-3, Б-2) и попросите соединить эти точки, чтобы получился рисунок.

12. «Танграм»

Цель: развитие умения складывать фигуры из заданных элементов.

Описание: используйте классическую головоломку Танграм. Дайте ребенку силуэт фигуры и попросите сложить ее из семи геометрических фигур.

13. «Зеркальное отражение»

Цель: развитие понимания симметрии.

Описание: нарисуйте на листе бумаги половину фигуры. Попросите ребенка дорисовать вторую половину, чтобы получилась симметричная фигура.

14. «Ориентирование по компасу (игрушечному)»

Цель: знакомство с основными направлениями и умение ориентироваться по компасу.

Описание: объясните ребенку, как работает компас. Попросите найти предметы, находящиеся в разных направлениях от него (например, «Что находится на север от тебя?»).

15. «Поиск сокровищ по карте»

Цель: развитие умения ориентироваться по карте и словесным указаниям.

Описание: спрячьте игрушку в комнате. Нарисуйте карту с подсказками (например, «10 шагов вперед, поверни налево») и дайте ребенку.

16. «Объемная аппликация»

Цель: развитие навыков работы с объемом.

Описание: попросите ребенка самостоятельно или по образцу сделать аппликацию, используя разные по толщине материалы (бумагу, картон, ткань). Пусть он сделает объемные детали, чтобы создать эффект глубины.

17. «Создание трехмерной модели»

Цель: развитие навыков моделирования.

Описание: из пластилина, глины или других материалов ребенок создает трехмерные модели объектов (например, домик, машинку, животное).

18. «Где что?»

Цель: развитие ориентации в пространстве.

Описание: попросите ребенка расположить игрушки (например, машинки, животных) в определенном порядке: «Поставь мишку слева от зайца», «Машинка стоит между деревом и домом». Затем поменяйте местами предметы и попросите ребенка снова определить их положение.

19. «Угадай предмет по проекции»

Цель: развитие способности представлять трехмерный объект по его двухмерной проекции.

Описание: покажите ребенку силуэт (тень) объекта или его изображение с одного ракурса. Попросите угадать, что это за предмет. Начните с простых предметов (например, кубик, мяч), постепенно переходя к более сложным.

20. «Составление пазла из объемных фигур»

Цель: развитие умения мысленно вращать и комбинировать объемные фигуры.

Описание: используйте пазл, состоящий из нескольких объемных элементов (например, деревянные или пластиковые блоки разной формы). Задача ребенка – собрать из этих элементов цельную фигуру или конструкцию, ориентируясь на образец или только на словесное описание.

Упражнения на развитие временных представлений

1. «Что будет дальше?»

Цель: развитие понимания последовательности событий.

Описание: подготовьте несколько картинок с изображением последовательности действий, например, «одежда — утро — школа». Покажите ребенку эти картинки и спросите, что будет дальше. Пусть ребенок сам составит логическую последовательность событий, определяя, что происходит до и после.

2.«Песочные часы»

Цель: развитие чувства времени и длительности.

Описание: дайте ребенку песочные часы или таймер. Попросите его выполнить какое-либо задание (например, собрать игрушки или пройти лабиринт) за определенное время. Можно начать с 1-2 минут и постепенно увеличивать время. Это помогает развить представление о времени как о длительности и постепенности.

3.«Утро, день, вечер»

Цель: формирование представлений о времени суток.

Описание: нарисуйте три картинки, символизирующие утро, день и вечер (например, солнце, обед, луна). Обсудите с ребенком, что происходит в разное время суток, например: «Что мы делаем утром?», «Что происходит днем?». Затем попросите ребенка назвать, что происходит в его повседневной жизни в эти моменты.

4.«История с обратным ходом»

Цель: развитие навыков восприятия хода времени в обратном порядке.

Описание: расскажите ребенку короткую историю и предложите ему воспроизвести ее в обратном порядке. Например, «Сначала ты поел, потом пошел играть, а потом ты проснулся». Пусть ребенок сначала описывает, что происходило в истории, а затем пытается восстановить события в обратной последовательности.

5. «Как давно это было?»

Цель: развитие умения ориентироваться в прошлом и настоящем.

Описание: попросите детей вспомнить события, которые произошли недавно, например: «Когда мы ходили в парк?» или «Как давно мы ездили в магазин?» Используйте календарь или карточки с изображением событий, чтобы помочь детям понять, как разделяются события на «давно» и «недавно».

6. «Время действий»

Цель: формирование представлений о длительности и последовательности времени.

Описание: дайте ребенку задание выполнить несколько простых действий (например, постучать в ладоши, подпрыгнуть, покрутиться). Укажите, сколько времени должно занять каждое действие. Сначала предложите сделать их за короткий промежуток времени, затем увеличьте его. Например: «Постучите 5 секунд», «Попрыгайте 10 секунд». Это упражнение помогает ребенку почувствовать разницу между коротким и долгим временем.

7. «Часы и события»

Цель: понимание временных категорий (утро, день, вечер, ночь), последовательности событий.

Описание: необходимы настольные часы, карточки с изображением временных категорий. Дети расставляют карточки по времени суток, соотносят их с определенными действиями (например, «утром – завтрак»).

8. «Собери историю»

Цель: развитие навыков понимания последовательности событий.

Описание: необходимы серии картинок, показывающих развитие сюжета. Ребенок должен расставить картинки в логической последовательности, описать, что происходит на каждом этапе.

9. «Что было сначала?»

Цель: понимание причинно-следственных связей.

Описание: необходимы карточки с изображением последовательных действий. Дети выбирают, что произошло сначала, а что позже, обсуждают причины и последствия событий.

10. «Театрализованные игры»:

Цель: развитие представлений о временных последовательностях.

Описание: используйте куклы или игрушки для того, чтобы разыгрывать небольшие сцены с временными переходами: «Что происходит, когда наступает утро? Что происходит, когда наступает ночь?» Ребенок будет учиться воспринимать временную последовательность.

11. «День малыша».

Цель: развитие временной ориентации.

Описание: необходимы интерактивные приложения. Ребенок составляет расписание дня (например, вставание, завтрак, прогулка, отдых) и соотносит его с временными категориями.

12. «Календарь погоды»

Цель: развитие понимания сезонности и времени года.

Описание: каждый день отмечайте в календаре погоду. Обсуждайте, какие изменения происходят в природе в разное время года.

13. «Линия времени (история жизни)»

Цель: развитие понимания последовательности событий в жизни человека.

Описание: нарисуйте линию времени и отметьте важные события в жизни ребенка (день рождения, начало учебы и т. д.).

14. «Дневник»

Цель: умение фиксировать события во времени, анализировать их.

Описание: ребенок ведет дневник, записывая ежедневные события, свои мысли и впечатления.

15. «Планирование недели»

Цель: развитие навыков планирования и осознания времени.

Описание: вместе с ребенком составьте план на неделю, записывая важные дела и события.

16. «Узнай время»

Цель: научить определять время по часам.

Описание: вместе с ребенком изучите карту с заданиями, на которой указано время, в которое герои должны сделать то или иное действие. Попросите показать на часах то время, в которое необходимо выполнить действие. (Например, мишка должен испечь пирог к 10:00).

17. «Время приготовления»

Цель: практическое применение знаний о времени и длительности.

Описание: вместе с ребенком приготовьте простое блюдо (например, фруктовый салат, бутерброды или печенье). Подробно объясните, сколько времени занимает каждый этап приготовления: «Нам нужно 5 минут, чтобы помыть фрукты», «Печенье должно выпекаться в духовке 15 минут». Используйте таймер, чтобы ребенок видел, как проходит время.

18. «Расскажи о прошлом, настоящем и будущем»

Цель: развитие понимания временных категорий: прошлое, настоящее, будущее.

Описание: задавайте ребенку вопросы, требующие рассуждений о разных временных отрезках: что ты делал вчера вечером? (прошлое). Что ты делаешь сейчас? (настоящее). Что ты будешь делать завтра утром? (будущее). Кем ты хочешь стать, когда вырастешь? (отдаленное будущее).

19. «Месяц за месяцем, сезон за сезоном»

Цель: развитие понимания последовательности месяцев в году и их соответствия сезонам.

Описание: подготовьте 12 карточек, на каждой из которых написано название месяца и 4 карточки с названиями времен года: Весна, Лето, Осень, Зима. Предложите ребенку разложить карточки с месяцами в правильном порядке. После того как месяцы расположены, предложите ребенку разложить карточки с временами года под соответствующими месяцами. Обсудите, какие месяцы относятся к какому сезону.

20. «Повтори ритм»

Цель: развитие чувства ритма и восприятия временных интервалов.

Описание: хлопайте в ладоши, стучите карандашом по столу или используйте бубен, создавая простые ритмические рисунки (например, два коротких удара, один длинный). Попросите ребенка повторить ритм. Постепенно усложняйте ритмы.

Методика исследования развития временных представлений у детей
старшего дошкольного возраста Р.Ф. Галлямовой

Цель: выявить пробелы в знаниях старших дошкольников о названий частей суток, дней недели, их последовательности и умения определять какой день был вчера, сегодня, будет завтра; о названий и последовательности месяцев, времен года и того, какие месяцы составляют то или иное время года; в умении определять время с использованием календаря, песочных, механических и электронных часов; определять время по цикличности природных явлений.

Серия I.

Цель: диагностирование знания ребенком названий частей суток, умение определять их по цикличности природных явлений и деятельности человека.

Материал: картинки с изображением человека спящего в темноте, делающего зарядку, спящего при дневном свете, занимающегося, смотрящего вечернюю передачу; картинки с изображением явлений природы, свойственных тому или иному времени суток: звездное небо, луна; туман, рассвет; высокое солнце, резвящиеся животные; закат, закрывающиеся цветы, первая звезда.

Задание 1: «Какие части суток ты знаешь? Перечисли их по порядку».

Оценка.

Соответствует норме: все части суток названы правильно, по порядку – 3 балла.

Ниже нормы: части суток названы правильно, но не по порядку – 2 балла.

Низкий уровень: неправильно названы ни части суток, ни их последовательность – 1 балл.

Задание 2: «Сейчас я покажу тебе картинки с изображением человека. Разложи их по порядку. Как ты думаешь, в какое время суток это

происходит?»).

Оценка.

Соответствует норме: все части карточки разложены правильно, по порядку, ошибок в назывании частей суток нет – 3 балла.

Ниже нормы: последовательность карточек правильная, ошибки в назывании частей суток или наоборот – 2 балла.

Низкий уровень: карточки разложены не правильно, части суток не названы, ответ не обоснован – 1 балл.

Задание 3: «Это картинки, на которых изображена природа. Разложи их по порядку. К какому времени суток относится каждая картинка? Почему?»

Оценка.

Соответствует норме: все части карточки разложены правильно, по порядку, ошибок в назывании частей суток нет – 3 балла.

Ниже нормы: последовательность карточек правильная, ошибки в назывании частей суток или наоборот – 2 балла.

Низкий уровень: карточки разложены не правильно, части суток не названы, ответ не обоснован – 1 балл.

Серия II.

Цель: выявить знание ребенком дней недели, их последовательности и умения определять какой день был вчера, сегодня, будет завтра.

Материал: карточки со знаками-символами занятий или режимных процессов, относящихся к тому или иному дню недели.

Задание 1. «Какие дни недели ты знаешь? Назови их».

Оценка.

Соответствует норме: ребенок назвал все дни недели и их порядок правильно – 3 балла.

Ниже нормы: названия дней недели названы правильно, но порядок нарушен – 2 балла.

Низкий: не знает названий дни недели и их последовательности.

Задание 2. «Посмотри на эти значки. Каждый значок обозначает занятия, которые проходят у нас в определенные дни недели: кисточка – изо; цифра – математика; ручка – обучение грамоте; мяч – физкультура; нота – музыка; пустые карточки – выходные дни. Разложи их по порядку. Назови, в какой день проходит это занятие».

Оценка.

Соответствует норме: все выполнено правильно – 3 балла;

Ниже нормы: ребенок разложил все правильно, но с подсказкой воспитателя – 2 балла;

Низкий: ребенок не справился с заданием – 1 балл.

Задание 3. «Скажи, какое занятие будет сегодня. Положи на стол соответствующую карточку. Какой сегодня день недели? Справа от карточки положи символ занятия, которое будет завтра. Какой день недели будет завтра. В какой день недели у нас занятие по ... (называют занятие, которое было вчера)? Это сегодня, завтра или было вчера?»

Оценка.

Соответствует норме: все задания выполнены правильно – 3 балла;

Ниже нормы: Ребенок допустил 2-3 неправильных ответа или справился с заданием лишь с подсказкой воспитателя – 2 балла.

Низкий: ребенок допустил более 2 ошибок или не справился не с одним заданием.

Серия III.

Цель: определить, знает ли ребенок названия месяцев и времен года, их последовательность и какие месяцы входят в определенное время года.

Материал: картинки с изображением времен года, загадки о месяцах года, отрывки стихотворений карточки с названиями месяцев и иллюстрациями к ним, картинки с изображением праздников и карточки с изображением изменений в природе по сезонам, полоска с цифрами от 1 до 12.

Задание 1. «Назови, какие времена года ты знаешь. Выбери карточки с

изображениями этих времен года. Почему ты выбрал эти карточки».

Оценка.

Соответствует норме: Все выполнено правильно, ответы обоснованы – 3 балла.

Ниже нормы: ребенок допустил ошибки или не смог обосновать ответы – 2 балла.

Низкий – нет ни одного правильного ответа – 1 балл.

Задание 2. «Перечисли все месяцы года. Посмотри на эти картинки. На них изображены праздники: Мамин День, День рождения, Сабантуй, Новый год, День защитника Отечества, День космонавтики, День Победы, День Знаний, День Примирения и Согласия, День Независимости... Цифры на полоске означают месяцы по порядку. Разложи карточки под полоской так, чтобы каждый праздник «прошел» в свой месяц».

Оценка.

Соответствует норме: все выполнено правильно – 3 балла.

Ниже нормы: допущено не более половины неправильных ответов – 2 балла.

Низкий: более половины ответов не верны – 1 балл.

Задание 3. «Перед тобой картинки с изображением времен года и месяцев (рассмотреть картинки, уточнить сезон или месяц на ней изображенный). Как ты знаешь в каждом сезоне (времени года) по три месяца. Сгруппируй картинки так, чтобы месяц соответствовал своему сезону. Желательно, чтобы месяцы шли по порядку».

Оценка.

Соответствует норме: все выполнено правильно, допускается не соблюдение очередности месяцев - 3 балла.

Ниже нормы: ребенок выполнил задание с несколькими подсказками взрослого – 2 балла.

Низкий: нет ни одного правильного ответа – 1 балл.

Серия IV.

Цель: выявить умение определять время с использованием календаря и механических часов.

Материал: модель календаря, песочные часы (1 мин), модель циферблата, счетные палочки (10 штук).

Задание 1. «Посмотри на календарь и ответь на вопросы: Какое сейчас время года? Месяц? День недели?»

Оценка.

Соответствует норме: ответы правильные – 3 балла.

Ниже нормы: ответы даны правильно, но с подсказкой воспитателя – 2 балла.

Низкий: ответ не дан или дан неправильно – 1 балл.

Задание 2. «Перед тобой часы. Скажи, сколько сейчас времени. Поставь стрелки часов так, чтобы было ровно 2 часа. Поставь стрелки часов так, чтобы на них было 5 часов 30 минут».

Оценка.

Соответствует норме: все задания выполнены правильно – 3 балла.

Ниже нормы: ребенок не ответил на 1 вопрос – 2 балла.

Низкий: ребенок не ответил на 2 вопроса или вообще не ответил правильно – 1 балл.

Итоговый уровень сформированности временных представлений дошкольников определяется по следующим критериям:

33 – 30 баллов – уровень соответствует норме;

29 – 21 – ниже нормы;

20 и ниже – низкий уровень.

Уровни сформированности представлений о времени и его измерении:

Уровень, соответствующий норме:

1) знает и называет части суток;

2) знает название дней недели их последовательность;

- 3) определяет какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра;
- 4) определяет время с помощью механических и песочных часов;
- 5) ориентируется в названиях и последовательности месяцев года;
- 6) знает из каких месяцев состоит то или иное время года;
- 7) умеет определять время года по цикличности природных явлений.

Уровень ниже нормы:

- 1) затрудняется в назывании частей суток;
- 2) затрудняется в назывании дней недели их последовательность;
- 3) затрудняется в определении какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра;
- 4) определяет время с помощью механических и песочных часов с подсказки воспитателя;
- 5) путает названия и последовательность месяцев года;
- 6) путает из каких месяцев состоит то или иное время года;
- 7) затрудняется в определении времени года по цикличности природных явлений.

Низкий уровень:

- 1) не знает и называет части суток;
- 2) не знает название дней недели их последовательность;
- 3) не определяет какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра;
- 4) не определяет время с помощью механических и песочных часов;
- 5) не ориентируется в названиях и последовательности месяцев года;
- 6) не знает из каких месяцев состоит то или иное время года;
- 7) не умеет определять время года по цикличности природных явлений.

Методика «Ориентировка на себе и относительно себя» Л.Б. Осипова

Диагностируемые параметры: ориентировка на себе (части тела), ориентировка относительно себя.

Задание 1. Выявляется знание частей тела и их пространственного расположения (вверху-внизу, спереди-сзади, правая-левая). В качестве

материала используется либо собственное тело ребёнка, либо кукла. Ребёнок должен найти и показать части тела по словесной инструкции педагога, проговаривая пространственное положение частей тела. Примерные задания: «Покажи голову, нос...», «Что у тебя одно? Что у тебя по два?», «Где у тебя находится живот?», «Что у куклы сзади?», «Возьми карандаш в правую руку» и т.д.;

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Задание 2. Выявляется знание понятий вперёд, назад, вверх, вниз, направо, налево, вперёд направо, вперёд налево, назад направо, назад налево, впереди, сзади, вверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно себя. В качестве материала используются флажок и игрушки. Ребёнок выполняет задания по словесной инструкции педагога: «Покажи флажком вперёд, направо...», «Пройдинаправо, повернись и пройдиназад...», «Назови все игрушки, которые стоят впереди, справа от тебя...» и т. д.;

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, ответил на все поставленные вопросы, ребенок допустил ошибки, но исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровни сформированности навыков по методике ориентировки на себе

и относительно себя:

4 – высокий;

2–3 – средний;

0–1 – низкий.

Методика «Определение пространственных отношений между предметами»

(М.Г. Аббасов)

Диагностируемые параметры: умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способность словесно обозначать пространственные отношения.

Стимульный материал: шариковая ручка, ваза.

Задание 1. Ребенок по вербальной инструкции педагога перемещает ручку относительно вазы, помещая ее последовательно «в вазу», «на вазу», «справа от вазы», «слева от вазы», «над вазой», «перед вазой», «под вазу», «за вазу».

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Задание 2. Манипуляции с предметами совершает педагог в той же последовательности, что и ребенок в предыдущей серии. Ребенок определяет взаиморасположение этих двух предметов и словесно обозначает пространственные отношения между ними.

Критерии оценивания:

2 – ребенок правильно и самостоятельно выполнил все инструкции, если допустил ошибки, то исправил их сам;

1 – ребенок выполнил задание только с помощью взрослого, самостоятельное выполнение с ошибками;

0 – ребенок не выполнил задание, даже с помощью взрослого.

Уровень сформированности навыков по методике определения пространственных отношений между предметами:

4 – высокий;

2–3 – средний;

0–1 – низкий.

Протоколы обследования уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Р.Ф. Галлямовой «Исследования временных представлений» на констатирующем этапе ОЭР

№ п/п	Серия I			Серия II			Серия III			Серия IV		Итого	Общий уровень
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2		
Ребенок 1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	20	низкий
Ребенок 2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	19	низкий
Ребенок 3	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	17	низкий
Ребенок 4	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	19	низкий
Ребенок 5	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	17	низкий
Ребенок 6	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	16	низкий
Ребенок 7	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	21	ниже нормы
Ребенок 8	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	17	низкий
Ребенок 9	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	19	низкий
Ребенок 10	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	19	низкий

Протоколы обследования уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя» на констатирующем этапе ОЭР

№ п/п	Задание 1	Задание 2	Итоговый балл	Уровень
Ребенок 1	0	1	1	низкий
Ребенок 2	0	1	1	низкий
Ребенок 3	1	0	1	низкий
Ребенок 4	1	1	2	средний
Ребенок 5	1	0	1	низкий
Ребенок 6	0	1	1	низкий
Ребенок 7	0	0	0	низкий
Ребенок 8	0	1	1	низкий
Ребенок 9	1	1	2	средний
Ребенок 10	1	1	2	средний

Протоколы обследования уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике М.Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами» на констатирующем этапе ОЭР

№ п/п	Задание 1	Задание 2	Итоговый балл	Уровень
Ребенок 1	0	1	1	низкий
Ребенок 2	0	1	1	низкий
Ребенок 3	0	0	0	низкий
Ребенок 4	1	0	1	низкий
Ребенок 5	1	1	2	средний
Ребенок 6	1	1	2	средний
Ребенок 7	0	1	1	низкий
Ребенок 8	1	1	2	средний
Ребенок 9	1	0	1	низкий
Ребенок 10	1	1	2	средний

Протоколы диагностирования уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Р.Ф. Галлямовой «Исследования временных представлений» на завершающем этапе ОЭР

№ П/П	Серия I			Серия II			Серия III			Серия IV		Итого	Общий уровень
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2		
Ребенок 1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	20	Низкий
Ребенок 2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	19	Низкий
Ребенок 3	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	17	Низкий
Ребенок 4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24	Высокий
Ребенок 5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	23	Средний
Ребенок 6	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	23	Средний
Ребенок 7	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	21	Средний
Ребенок 8	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	19	Средний
Ребенок 9	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	20	Средний
Ребенок 10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Высокий

Протоколы диагностирования уровня сформированности ориентироваться на себе и собственном теле у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике Л.Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя» на завершающем этапе ОЭР

№ п/п	Задание 1	Задание 2	Итоговый балл	Уровень
Ребенок 1	1	1	2	средний
Ребенок 2	1	1	2	средний
Ребенок 3	0	1	1	низкий
Ребенок 4	1	1	2	средний
Ребенок 5	1	1	2	средний
Ребенок 6	1	1	2	средний
Ребенок 7	1	1	2	средний
Ребенок 8	1	0	1	низкий
Ребенок 9	1	1	2	средний
Ребенок 10	1	1	2	средний

Протоколы диагностирования уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ООП по методике

М.Г. Аббасова «Определение пространственных отношений

между предметами» на завершающем этапе ОЭР

№ п/п	Задание 1	Задание 2	Итоговый балл	Уровень
Ребенок 1	1	1	2	средний
Ребенок 2	1	1	2	средний
Ребенок 3	0	0	0	низкий
Ребенок 4	1	1	2	средний
Ребенок 5	1	1	2	средний
Ребенок 6	1	1	2	средний
Ребенок 7	1	1	2	средний
Ребенок 8	1	1	2	средний
Ребенок 9	0	1	1	низкий
Ребенок 10	1	1	2	средний