

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

ВЫСОЦКАЯ ЕЛИЗАВЕТА ДМИТРИЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Формирование пространственно-временных представлений у
первоклассников с задержкой психического развития

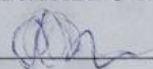
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направление (профиль) образовательной программы Логопедия и
олигофренопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

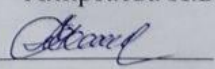
Зав.кафедрой, кан.пед.наук, доцент

Беляева О.Л.

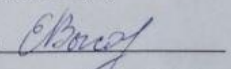
« 14.05 » 2025г. 

Руководитель: кан.пед.наук, доцент

Алирзаева И.Б.

« 14.05 » 2025г. 

Обучающийся: Высоцкая Е.Д.

« 14.05 » 2025г. 

Дата защиты « 10 » 06 2025г.

Оценка _____

Красноярск, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	7
1.1.Пространственно-временные представления и их развитие в онтогенезе..	7
1.2.Психолого-педагогические особенности обучающихся с задержкой психического развития.....	11
1.3.Проблемы пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития.....	16
1.4.Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию пространственно-временных представлений у обучающихся с задержкой психического развития в работах ученых.....	22
Вывод по 1 главе.....	32
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	35
2.1.Выявление уровня сформированности пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития.....	35
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	45
Вывод по 2 главе.....	63
Глава 3. Коррекция нарушений пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития.....	64
3.1. Содержание коррекционных работ по формированию пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов с задержкой психического развития.....	64
3.2.Контрольный эксперимент и его анализ.....	90
Вывод по 3 главе.....	111
Заключение.....	112
Список использованных источников.....	114
Приложения.....	121

ВВЕДЕНИЕ

Актуальностью исследования обусловлена тем, что увеличилось количество детей с задержкой психического развития. Данный факт требует внимания и проведение исследований в этой области, что может помочь в понимании причин и механизмов развития ЗПР, а также разработке новых методов диагностики, лечения и поддержки детей с задержкой психического развития. Такие исследования могут быть полезными для медиков и психологов, а также для родителей и семей, заботящихся о детях с ЗПР.

Актуальность данной работы обусловлена также её социальной значимостью. Дети с задержкой психического развития часто сталкиваются с трудностями адаптации в социуме и получении полноценного образования. Исследования в этой области играют важную роль в разработке эффективных программ и методик, направленных на интеграцию таких детей в общество и оказание им необходимой поддержки. Исследования ЗПР имеют не только теоретическое, но и практическое значение, способствуя улучшению качества жизни детей рассматриваемой группы.

Согласно данным международных исследований, дети с задержкой психического развития составляют значительную долю среди общей численности детей с проблемами здоровья и инвалидностью, приблизительно 40%. В Российской Федерации наблюдается тенденция к увеличению количества детей с ЗПР. По информации Министерства здравоохранения РФ, на начало текущего года этот показатель увеличился почти на 10%. Вопрос прогнозирования численности детей с ЗПР остаётся актуальным. Доступ к ранней диагностике и необходимой поддержке для этой категории детей недостаточен – лишь около 20% получают необходимую помощь.

Правовую основу для работы с младшими школьниками с ЗПР составляет Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для

обучающихся с ОВЗ». Федеральный стандарт предусматривает два варианта получения начального образования для обучающихся с ЗПР: получение полного образования, эквивалентного по результатам обучения детям без ограничений по здоровью, в стандартные сроки (1-4 класс); продление срока обучения до 5 лет за счет добавления первого дополнительного класса [40].

Вопрос коррекции задержек в психическом развитии у учеников начальных классов, столкнувшихся с такими проблемами, занимает ключевое место и требует особого внимания и подхода. Исследователи Семаго Н.Я и Семенович А.В внесли весомый вклад в изучение этой темы. В их работе представлены разнообразные методики и стратегии, направленные на то, чтобы помочь детям преодолеть трудности и эффективно усваивать школьные дисциплины. Одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются обучающиеся, является освоение пространственно-временных концепций [45;46]. Особый интерес представляет анализ работ З.М. Дунаевой, посвященных исследованию когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста. В ее исследованиях акцент делается на выявлении взаимосвязи между развитием мышления и формированием учебных навыков. Н.Я. Семаго, в свою очередь, акцентирует внимание на нейропсихологических аспектах развития, рассматривая влияние различных факторов на формирование высших психических функций [11;47].

Работы Е.В. Кизиловой и Е.И. Оспищевой посвящены изучению эмоционально-личностной сферы детей и подростков. В их исследованиях рассматриваются вопросы адаптации к школьной среде, профилактики девиантного поведения и формирования позитивной самооценки. М.С. Боровкова и К.В. Кириллова занимаются разработкой и апробацией диагностических методик, направленных на выявление особенностей развития и трудностей обучения у детей [22;23].

Е.А. Косыгина в своих работах исследует проблемы инклюзивного образования и создания специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями. Ее исследования направлены на

разработку эффективных стратегий поддержки и адаптации таких детей в образовательной среде [23].

Вместе с тем, несмотря на значительный вклад указанных авторов в изучение данной проблемы, ряд вопросов остается недостаточно изученным и требует дальнейшего исследования. В частности, необходимо более глубокое изучение влияния социокультурных факторов на развитие детей и подростков, а также разработка инновационных подходов к профилактике и коррекции нарушений развития.

Целью выпускной квалификационной работы является определение содержания коррекционной работы по сформированию пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов с задержкой психического развития и определение её результативности.

Объектом исследования выпускной квалификационной работы является пространственно-временные представления первоклассников с задержкой психического развития.

Предметом исследования выпускной квалификационной работы является содержание коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений обучающихся с задержкой психического развития.

Гипотеза: мы предполагаем, что использование содержания игровых упражнений позволит повысить результаты пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов с задержкой психического развития

Выявленные особенности помогут разработать содержание коррекционных работ .

В связи с поставленной целью, необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Определить содержание диагностических и коррекционных методик, и изучить сформированность пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов с задержкой психического развития.
3. Проанализировать результаты исследования и выявить специфические особенности сформированности пространственно-временных представлений у обучающихся с задержкой психического развития.
4. Составить дифференцированные методические рекомендации по формированию пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов с задержкой психического развития.

Методы исследования: Нами определены теоретические и практические методы исследования: к первым относится анализ психолого-педагогической литературы, ко вторым – констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов, беседа и наблюдение за обучающимися.

Теоретико-методологическая основа исследования формирования пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития базируется на принципах деятельностного подхода Л.С. Выготского, предполагающего развитие психики в процессе активной деятельности ребенка. Особое внимание уделяется зоне ближайшего развития, определяющей возможности ученика при поддержке взрослого [10].

Методологическим ориентиром выступают принципы коррекционно-развивающего обучения, направленные на преодоление имеющихся у детей с ЗПР трудностей и создание условий для их полноценного развития. Это предполагает использование специальных методов и приемов, адаптированных к возможностям и потребностям каждого ребенка, с акцентом на практическую деятельность и наглядность.

Структура выпускной квалификационной работы: Введение, первая глава, вывод по первой главе, вторая глава, вывод по второй главе, заключение, список литературы и приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Пространственно-временные представление и их развитие в онтогенезе

Значительное количество российских исследователей посвятили свои работы изучению восприятия пространства и времени у детей различных возрастных групп, однако все они сходились в едином толковании этого понятия. Суть его заключается в том, что пространственно-временные представления — это знания о пространстве, пространственно-временных характеристиках и связях, размере, очертаниях и взаимном расположении предметов [9].

Формирование пространственной ориентации у ребёнка начинается с установления связей между пространственно-дифференцированной активностью различных анализаторов, в первую очередь зрительного, тактильного, кинестетического и вестибулярного.

В первые дни жизни у ребёнка отсутствуют дифференцированные реакции органов чувств на специфические раздражители; первичные сенсорные реакции носят общий, недифференцированный характер. Ощущение «собственного пространства тела» у младенца ограничено областью полости рта. По мере формирования произвольных движений — сначала рук, а затем пространство постепенно расширяется. Значительное влияние на становление этих представлений оказывают ощущения от взаимодействия тела с внешней средой и от общения со взрослыми. В возрасте 2-4 месяцев происходит интеграция зрительного поля и поля действия. Взгляд начинает следовать за рукой, а затем и направлять её. В 3 месяца младенец способен фиксировать взглядом неподвижный, а позднее и движущийся предмет [1].

По мере физического развития, ребенок начинает интегрировать удаленные объекты в свое непосредственное окружение. В этот период

формируется сложный механизм восприятия пространства, представляющий собой целостный образ пространственных характеристик и взаимоотношений предметов окружающего мира. К 12 месяцам жизни ребенок уверенно различает предметы в пространстве и расстояния между ними. В этот же период происходит существенная трансформация всей пространственной ориентации ребенка. Переход к самостоятельной ходьбе способствует закреплению стереотипа вертикального положения тела по отношению к горизонтальной поверхности земли. Центральное место среди новых связей занимают ассоциации зрительных, вестибулярных и мышечно-суставных ощущений. Развитие ходьбы не только обеспечивает практическое освоение пространства посредством передвижения, но и принципиально изменяет ориентацию в пространстве. Приближение к предмету позволяет ребенку на практике усвоить направление и удаленность. Познание расстояния и местоположения предмета относительно других предметов и самого себя возможно лишь посредством движений рук, корпуса и перемещения [46].

В возрасте 1-2 лет у ребенка формируется умение ориентироваться в собственной телесности, он уже различает части своего тела, не ориентируясь в понятиях «правая» и «левая» стороны. С двухлетнего возраста ребенок способен правильно взаимодействовать с предметами, находящимися в различных пространственных отношениях друг с другом: доставать игрушку из ящика, опускать ложку в стакан, сначала подражая взрослым, а затем по вербальному указанию. Однако даже в дошкольном возрасте дети не способны выделить пространственные отношения из конкретной предметной ситуации и воспроизвести их на других объектах. Так же у ребенка впервые появляется словесное обозначение пространства. Дети начинают использовать в своей речи беспредложные и предложно-падежные конструкции. В раннем возрасте отмечается ненормативное употребление предложно-падежных конструкций и наречий с пространственным значением, когда пространственные показатели смешиваются или заменяют друг друга. Эти ошибки связаны с

особенностями когнитивного и языкового развития. К трем годам формирование и развитие грамматического строя речи способствуют обобщению и произвольному использованию знаний о пространстве [22].

Дети в возрасте от 3 до 3,5 лет без труда определяют свою ведущую руку, однако им пока недоступно различие понятий «правое» и «левое» в речевой форме. Абстрактность этих понятий делает их самыми сложными для усвоения среди всех пространственных дифференциаций. В начале ребёнок может определять положение предметов только относительно своего тела, когда они находятся с боку от него, ближе к левой или правой руке. При этом различие направлений сопровождается двигательными реакциями рук и глаз в соответствующую сторону. К 3-4 годам дети способны определять пространственное расположение предметов на точных линиях: вертикальных и горизонтальных. В этот период пространственное направление начинает связываться с частями собственного тела. [1;46].

К пяти-шести годам дети приобретают способность ориентироваться в пространстве на основе зрительного восприятия. Они могут определять расположение предметов относительно себя на значительном расстоянии. Пространство воспринимается детьми непрерывно, но только в строго ограниченных секторах. Дети этого возраста хорошо владеют словесным обозначением пространственных направлений и способны ориентироваться в пространстве относительно других объектов, сначала практически занимая место объекта, от которого осуществляется ориентировка, а затем лишь мысленно располагаясь в его позиции. К шести годам завершается процесс «дифференциации» собственного тела.

В возрасте шести-семи лет дошкольники выделяют в пространстве две зоны, каждая из которых подразделяется на два участка: вверху справа, впереди слева. Границы этих зон условны и подвижны. Дети усваивают основные пространственные соотношения, овладевают и дифференцируют их словесные обозначения, хорошо различают положение фигур на плоскости, овладевают умением практически измерять длину, высоту,

ширину и форму предметов. Наиболее поздней стадией формирования пространственных представлений является появление сложной структуры-квазипространства, условного пространства, отражаемого в языке. Эта стадия связана с пониманием сложных логико-грамматических конструкций и решением логико-грамматических задач, что требует выполнения сложной операции мысленной перестановки подлежащего и дополнения. Для этого необходимо сформированное межполушарное взаимодействие. Формирование основных пространственных представлений у детей происходит к семи-восемью годам. [29;30].

Пространственная ориентировка — это понимание человеком своего положения по отношению к некоторым выбранным им материальным телам окружающей действительности или их положения относительно самого себя [58].

Пространственно-временные представления — это представления о пространственных и временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов[11].

Формирование пространственных представлений у детей-это сложный, многоуровневый и системный процесс. Он тесно связан с созреванием сенсорных систем, их чувствительностью, а также с характеристиками познавательной и речевой среды, в которой развивается ребенок. Успех формирования пространственных представлений во многом зависит от уровня развития ведущей деятельности ребенка и учета закономерностей этого процесса в педагогическом сопровождении.

Таким образом, пространственно-временная ориентация представляет собой основную когнитивную функцию, с помощью которой ребенок воспринимает, обрабатывает и осмысливает информацию об окружающем мире. Эта способность позволяет определять собственное местоположение и позицию объектов в пространстве, а также понимать течение времени и его воздействие на происходящие события. Ориентация в пространстве и времени – это комплексный умственный процесс, который выходит за рамки

простого восприятия координат и дат. Он требует соединения данных воспринимаемых органами чувств, памяти, концентрации внимания и логического мышления. Недостаток пространственно-временной ориентации может служить показатель различных когнитивных нарушений или психических расстройств. Глубокое понимание механизмов и факторов, оказывающих влияние на пространственно-временную ориентацию, является необходимым условием для диагностики и лечения подобных нарушений, а также для разработки продуктивных стратегий реабилитации и адаптации обучающихся к быстро изменяющимся условиям окружающей среды. Исследования, проводимые в данной области, позволят не только расширить наше понимание работы мозга, но и существенно улучшить качество жизни людей, испытывающих трудности в ориентации в пространстве и времени.

1.2. Психолого-педагогические особенности обучающихся с задержкой психического развития

Задержка психического развития – это временное обратимое к норме замедление темпа созревания отдельных психических функций: эмоционально - волевой и/или познавательной сферы, в результате действия неблагоприятных биологических и социальных факторов [36].

Этот термин «отставание психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой, и он отличается от олигофрении по структуре и количественным показателям. Олигофрения, или умственная отсталость, связана с серьезными и необратимыми нарушениями интеллектуального развития и способностей человека. В случае задержки психического развития, хотя наблюдаются некоторые нарушения познавательной деятельности, они могут быть менее выраженными и иметь возможность компенсации и обратного развития. Медики, занимающиеся исследованием задержки психического развития, изучают различные аспекты этого состояния, такие как причины и факторы риска, когнитивные и поведенческие особенности, методы диагностики и поддержки ребенка. Общая черта всех психических функций и умственных

процессов у обучающихся с ЗПР-это быстрая истощаемость внимания, незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушения: памяти, восприятия, особенности развития мышления, проблемы с речью.

Внимание-это психический процесс, который позволяет нам сосредоточиться и направить свое сознание на определенные предметы, информацию или внешние воздействия. Оно играет важную роль в нашей психической деятельности человека, позволяя выбирать, на что обратить внимание и фокусироваться на этом [6].

У обучающихся с задержкой психического развития нарушаются все формы внимания в той или иной степени, что приводит к его быстрой истощаемости. Вследствие этого наблюдается снижение продуктивности работы в классе и эмоциональные всплески. Обучающийся с задержкой психического развития может просто тихо лежать на парте, не включенный в работу, но чаще всего в педагогической практике можно наблюдать иную картину, а именно то, что при перевозбуждении нервно-психической сферы, ребенок с ЗПР начнет бегать по классу и мешать не только педагогу, но и другим обучающимся, что свидетельствует о нарушении деятельности эмоционально-волевой сферы [42].

Эмоции представляют собой сложные психические процессы, проявляющиеся в виде субъективных переживаний и отражающие индивидуальную оценку человеком значения как внешних, так и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [6].

У детей с задержкой психического развития наблюдаются трудности в вербализации собственных эмоций, состояний и настроения. Они часто испытывают затруднения в ясном и точном выражении своих чувств, таких как усталость, нежелание выполнять задания или дискомфорт. Данная проблема может быть обусловлена несколькими факторами. Во-первых, недостаточный опыт самосознания и распознавания собственных эмоций затрудняет ребенку адекватное понимание своего состояния. Во-вторых, негативный опыт взаимодействия с взрослыми у многих детей с задержкой

психического развития может стать барьером для открытого выражения своих чувств. В-третьих, ограниченный словарный запас и недостаток навыков формулирования мыслей могут препятствовать адекватному описанию переживаний. Наконец, отсутствие эффективного опыта общения с другими людьми в силу недостаточной педагогической поддержки может привести к неспособности описать свои чувства. Важно отметить, что трудности в вербализации эмоций встречаются и у норматипичных детей, однако у детей с задержкой психического развития данная проблема выражена более отчетливо [24].

Память – это высшая психическая функция, сложный психический процесс, прижизненно формирующийся, социальный по своему происхождению и сознательно выполняемый [6].

Виды памяти: наглядно-действенная, наглядно-образная, словесно-логическая, двигательная память, эмоциональная память, долговременная и кратковременная (оперативная) память.

У обучающихся с задержкой психического развития наблюдаются существенные трудности в области памяти. Их способность к запоминанию и усвоению информации, полученной на слух, значительно снижена по сравнению со сверстниками и составляет менее 25%. Они испытывают трудности в пересказе даже недавно услышанной информации. Также у них возникают трудности в понимании воспринятой информации. Поскольку они не могут запомнить всю необходимую информацию, им также сложно понять, проанализировать и применить полученные знания в действиях. Эта особенность памяти выражена у обучающихся с задержкой психического развития, когда им приходится развивать основные навыки, необходимые для повседневной жизни[8].

Дети с задержкой психического имеют особенности в деятельности произвольной и непроизвольной памяти, долговременной и кратковременной памяти. Одной из основных особенностей является то, что у детей с ЗПР недостаточно развита память и плохо развиты навыки запоминания. Эти

особенности влияют на навыки вербальной и зрительной памяти обучающихся задержкой психического развития, что, в свою очередь, приводит к их низкой успеваемости. Запоминание материала дается таким обучающимся с трудом и требует времени на осмысление и усвоение, причем гораздо большего, чем требуется их норматипичным сверстникам [7].

Обучающиеся с ЗПР обычно не прилагают усилий для запоминания информации и не прибегают к другим методам. Поэтому задача взрослых – всячески развивать процессы познавательной активности этих детей, в том числе мотивировать их. Непроизвольная память положительно развивается как до, так и во время обучения в школе. Однако важно понимать, что в раннем детстве преобладает произвольная память. Дети с ЗПР, у которых есть проблемы с произвольной памятью, не могут полностью усвоить материал, что является серьезной проблемой. Они испытывают трудности при: запоминании, выборе ключевых слов, группировке информации, установлении смысловых связей и составлении простых планов. Когда такие обучающиеся пытаются запомнить, они могут делать это лишь механически, в отличие от своих норматипичных сверстников [40].

Восприятие представляет собой когнитивный психический процесс, обеспечивающий целостное отображение объектов и явлений внешнего мира на основе сенсорной информации в тесной взаимосвязи с мышлением, памятью и вниманием [6].

Исследования Л.И. Пересленя и других авторов выявили специфические особенности восприятия у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). При отсутствии первичных нарушений зрения, слуха и других видов чувствительности у этой категории детей отмечается замедленность и фрагментарность восприятия, а также трудности в выделении контура объекта на фоне и деталей в сложных изображениях [38].

В то же время, они не испытывают затруднений с распознаванием знакомых объектов на реалистических изображениях, что указывает на отсутствие сенсорных дефектов. Наблюдаемые изменения в обработке

сенсорной информации обусловлены недостаточным развитием тонких форм зрительного и слухового восприятия. Детям с ЗПР требуется больше времени для восприятия и обработки зрительной, слуховой и иной сенсорной информации по сравнению со сверстниками, развивающимися в норме. Это проявляется в более медленной реакции на внешние стимулы. В целом, у детей с ЗПР отсутствует целенаправленность и планомерность при исследовании объекта, независимо от используемого канала восприятия [33].

Мышление определяется как высшая форма познавательной активности человека, представляющая собой процесс обобщенного и опосредованного отражения объектов и явлений окружающего мира в их сущностных связях и проявлениях [6].

Т.В. Егорова, исследуя когнитивные способности младших школьников с задержкой психического развития, отмечает недостаточный уровень их развития. В частности, автор акцентирует внимание на особенностях мыслительного процесса на начальном этапе деятельности – этапе ориентирования. По её наблюдениям, обучающиеся с ЗПР часто либо не проходят этот этап вовсе, либо проделывают его слишком быстро. Это проявляется в поспешном выполнении заданий без предварительной проработки и планирования. Низкая познавательная активность детей с ЗПР, как отмечает Т.В. Егорова, приводит к тому, что они не стремятся к поиску рациональных способов решения задач и проверке полученных результатов. Эти дети не ставят перед собой четких целей и не ищут оптимальные пути преодоления проблем. Им свойственно затруднение в вербализации своих действий, что свидетельствует о недостаточной осознанности их мышления [7].

Речь – это психологическая функция, опосредующая межличностное общение и процесс мышления [6].

Ошибки в речи детей с ЗПР могут быть связаны с недостаточным словарным запасом и грамматическими трудностями. Они часто заменяют незнакомые слова описанием или используют простые, недостаточно точные

слова. Также у них может быть сложность в подборе синонимов и антонимов, а также трудности в правильном использовании предлогов и грамматических правил. Для развития речи детей с ЗПР можно использовать разнообразные методики и упражнения. Например, игры с картинками, где дети должны называть предметы и действия на картинке, упражнения на подбор синонимов и антонимов, упражнения на правильное использование предлогов и грамматических конструкций. Также важно создать комфортную и поддерживающую атмосферу, чтобы дети чувствовали себя увереннее и мотивированными для развития своей речи. Исходя из этого, для помощи детям с ЗПР в развитии и улучшении их речи, можно предложить различные задания и игры, а также использовать индивидуальные подходы и методики, учитывая особенности каждого ребенка [12].

Таким образом, анализ психолого-педагогических особенностей обучающихся с задержкой психического развития характеризуется следующими особенностями: быстрой истощаемостью внимания, незрелостью эмоционально - волевой сферы, нарушениями: памяти, восприятия, особенностями развития мышления, ограниченным словарным запасом и трудностями коммуникации и обучения.

1.3. Проблемы пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития

Обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) сталкиваются с трудностями в процессе сенсорного познания мира. Часто им свойственны затруднения в ориентирование собственного тела. Дети путаются в понятиях «право-лево», «над-под», «перед-позади». Формирование представлений о последовательности частей суток, времен года, дней недели и месяцев у этой категории обучающихся происходит на недостаточном уровне. Это связано с тем, что пространственное восприятие формируется посредством сложного взаимодействия зрительного, двигательного и тактильного анализаторов. У детей с ЗПР этот процесс

замедлен и долгое время остается неполноценным. Недостатки в пространственном восприятии создают трудности в обучении чтению и письму, где важно различать расположение элементов (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, под ред. Н.А. Никашиной). Кроме того, недостаточное знание таких понятий, как «день-ночь», «дни недели», «времена года», «время», негативно сказывается на изучении математических представлений и развитии логического мышления [7].

Проблема пространственной ориентации является одной из ключевых задач в психологии человека. Способность ориентироваться в пространстве считается фундаментальным условием для познания и активного взаимодействия с окружающей средой. В области дефектологии и педагогики накоплен внушительный объем знаний о различных аспектах пространственной ориентации: от восприятия и ощущения пространства до формирования пространственных представлений и понимания пространственных отношений [11].

Исследователи изучили развитие пространственной ориентации, выделив ее этапы формирования: первый этап связан с ориентировкой «на себе». Ребенок учится идентифицировать части своего тела, включая симметричные (правая/левая рука, нога). Второй этап-ориентировка «от себя». В младшем дошкольном возрасте дети изучают основные направления: вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево. Это освоение происходит на основе знания сторон собственного тела. Третий этап-ориентация «на внешние объекты». Ребенок учится различать стороны объектов (спереди, сзади, сверху, снизу, сбоку). На этом этапе также происходит развитие вербальной системы отсчета в основных пространственных направлениях и определение положения объектов в «дальнем» пространстве. Четвертый этап предполагает определение собственной позиции в пространстве («точка стояния») относительно различных объектов, при этом контрольная точка находится на другом человеке или объекте. Пятый этап - определение пространственного

распределения объектов по отношению друг к другу. Многочисленные исследования демонстрируют влияние пространственной ориентации на усвоение обучающимися базовых понятий в различных науках. Будучи неотъемлемым условием успешного познания и активного преобразования действительности, пространственная ориентация выступает как объединяющий фактор для различных видов учебной и профессиональной деятельности [54].

Проблема формирования пространственной ориентации на ранних стадиях развития у детей с задержкой психического развития является одной из задач в сфере коррекционного образования. Анализ имеющейся научной литературы указывает на то, что процесс познания пространства у данной категории детей нарушается по всем основным направлениям. Зафиксировано нарушение взаимодействия зрительного, двигательного и тактильного восприятия, которое формируется с опозданием и длительное время не достигает должного уровня зрелости. Это, в свою очередь, негативно сказывается на аналитико-синтетической деятельности при обработке многомодальной сенсорной информации [27].

Трудности, возникающие у первоклассников с задержкой психического развития при работе с графическими изображениями, схемами и планами, обусловлены комплексом причин. Во-первых, замедленный темп развития у таких детей влечет за собой сниженную скорость восприятия и затрудненное выполнение перцептивных операций. Во-вторых, наблюдается недостаточный уровень ориентировочно-исследовательской активности, что приводит к проблемам с выделением предметов в окружающем пространстве и определением их пространственных взаимосвязей. Кроме того, у детей с ЗПР формируются фрагментарные и недифференцированные пространственные представления, которые редко отражаются в их речи. Необходимо также учитывать особенности развития моторики у этой категории учащихся. Часто наблюдается общая моторная неловкость и недостаточность мелкой моторики, что затрудняет выполнение графических

заданий, требующих точности и координации движений. Это проявляется в сложностях при обведении контуров, копировании фигур и поддержании внимания на деталях схемы [5].

Сниженный объем рабочей памяти у таких детей также представляет собой существенную трудность, так как им сложно удерживать в уме несколько инструкций одновременно, что необходимо для успешной работы со схемами и планами. Таким образом, совокупность этих факторов обуславливает значительные трудности у первоклассников с ЗПР при работе с графическими изображениями, схемами и планами. Для преодоления этих трудностей им необходима специальная адаптированная программа обучения, учитывающая индивидуальные особенности каждого ребенка и направленная на развитие пространственного мышления, моторики и рабочей памяти.

У обучающихся начальных классов с задержкой психического развития наблюдается недостаточное формирование представлений о временных категориях. Это проявляется в затруднениях при определении дней недели, названий месяцев и использовании базовой терминологии, связанной со временем. Многие из них не могут корректно перечислить части суток. Кроме того, у таких детей нечеткое представление о продолжительности различных видов деятельности и режимных моментов, составляющих их ежедневный график (уроки, перемены, пребывание в школе, прогулки, приемы пищи). Данные пробелы в знаниях негативно влияют на адаптацию обучающихся с ЗПР к школьной среде и учебному процессу. Непонимание временных рамок приводит к дезориентации, затрудняет планирование собственной деятельности и выполнение заданий в установленные сроки. Это, в свою очередь, снижает успеваемость, повышает уровень тревожности и формирует негативное отношение к обучению [57].

Для коррекции представлений о времени у детей с ЗПР необходим комплексный подход, включающий использование наглядных пособий, игровых методов и индивидуальных заданий. Важно опираться на

чувственный опыт ребенка, связывая абстрактные понятия с конкретными событиями и действиями. Также необходимо тесное взаимодействие педагогов и родителей для создания единой системы обучения и закрепления полученных знаний в повседневной жизни. Эффективная работа по формированию временных представлений способствует успешной социализации и интеграции учащихся с ЗПР в общеобразовательную среду, позволяя им полноценно участвовать в учебном процессе и адаптироваться к требованиям школьной жизни.

Обучающиеся первого класса с задержкой психического развития могут испытывать трудности в дифференциации времён года и их атрибутов, в наименовании месяцев и дней недели, а также частей суток. В качестве иллюстрации, при демонстрации изображений времён года дети без труда идентифицируют лето и зиму, однако им сложнее определить осень и весну, поскольку эти времена года обладают многими схожими признаками и явлениями. Кроме того, ученики с ЗПР не знакомы с наименованиями дней недели и месяцев, а также слабо владеют элементарной временной терминологией. Значительная часть из них не способна в корректном порядке назвать части суток (утро, день, вечер, ночь). Для развития пространственно-временных представлений у детей с ЗПР рекомендуется применение наглядных пособий, предметно-практической деятельности и дидактических игр [58].

Использование наглядных пособий, таких как календари с яркими иллюстрациями, демонстрирующие сезонные изменения в природе, помогает визуализировать абстрактные понятия времени. Предметно-практическая деятельность, например, создание аппликаций с изображением признаков каждого времени года или ведение дневника наблюдений за погодой, способствует более глубокому усвоению материала. Дидактические игры, направленные на запоминание названий месяцев, дней недели и частей суток, могут быть организованы в форме лото, домино или сюжетно-ролевых игр. Важно акцентировать внимание на повторении и закреплении изученного

материала, используя различные сенсорные каналы восприятия. Эффективным методом является использование мнемонических приемов и ассоциаций, связывающих конкретные образы с названиями временных категорий. Например, можно сопоставить слово "понедельник" с картинкой, на которой человек "понежится" после выходных. Такой подход облегчает запоминание и повышает мотивацию к обучению.

Проектная работа является эффективным методом для углубления понимания представления времени. Обучающихся можно привлекать к самостоятельной разработке проектов, например, в создании презентаций, посвященных обычаям празднования Рождества и Нового года в различных культурах, или к изучению развития календарных систем у разных народов. Такая деятельность помогает развитию навыков автономной работы, логического мышления и способности применять теоретические знания в жизненных ситуациях.

Современные информационно-коммуникационные технологии: интерактивные образовательные игры, познавательные видеоматериалы способствуют повышению интереса к обучению и его результативности. При этом важно тщательно подходить к подбору материалов, отдавая предпочтение надежным и проверенным источникам.

В построении образовательного процесса нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Учитель должен уметь адаптировать методики и учебные материалы к потребностям и возможностям каждого ребенка, создавая благоприятную и мотивирующую атмосферу для обучения. Это позволит достичь наилучших результатов в усвоении знаний о времени. [4].

Следовательно, необходимо подчеркнуть, что работа с обучающимися, имеющими задержку психического развития, требует индивидуального подхода и значительного терпения. Образовательный процесс должен быть сфокусирован на развитии их познавательных способностей, эмоционально-волевой сферы и навыков коммуникации и социализации.

1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию пространственно-временных представлений у обучающихся с задержкой психического развития в трудах ученых.

В настоящее время вопрос формирования временных представлений у детей достаточно хорошо изучен, особенно в дошкольном возрасте, который большинством исследователей признаётся сензитивным периодом для этого процесса. К концу дошкольного возраста значительная часть детей способна дифференцировать основные временные понятия (времена года, части суток, месяцы, недели), овладевают «темпоральным» словарем и основами ориентировки по календарю и часам. Однако школьный возраст остаётся недостаточно изученным с точки зрения формирования временных представлений. Предлагаемые технологии (игровые, информационно-коммуникативные, проектные) отчасти связаны с тем, что благоприятный период развития временных представлений уже пройден, и у основной группы детей этот процесс завершен. Задачами школьного периода становятся совершенствование умений пользоваться инструментами измерения времени, оперировать единицами времени, решать задачи с временной составляющей, устанавливать причины смены дня-ночи, сезонов и т.д., что способствует овладению универсальными учебными действиями (в частности, регулятивными: прогнозирование, планирование). У детей с задержкой психического развития наблюдается несоответствие критериальных параметров формирования временных представлений с раннего возраста. К моменту обучения в школе несформированностью временных представлений превращается в масштабную проблему, мешая дальнейшему формированию представлений о времени. Важно отметить, что у детей с ЗПР нарушены и предпосылки формирования временных представлений, например, пространственные представления, особенно на

уровне «квазипространства». Связь пространственных и временных представлений признаётся отечественными и зарубежными исследователями.

Методика Семаго, разработанная Н.Я. и М.М. Семаго, представляет собой комплексный инструмент для оценки развития пространственно-временных представлений у детей и взрослых. Её цель-выявление уровня сформированности этих представлений и обнаружение возможных нарушений. На основе полученных данных разрабатывается индивидуальная программа коррекции.

Методика ставит перед собой задачи выявления проблем в сфере пространственно-временных представлений, разработки индивидуальных коррекционных программ, определения соответствия развития этим представлениям возрастной норме и учета индивидуальных особенностей обучающегося. В основе методики лежат принципы комплексности, предполагающие оценку различных аспектов пространственно-временных представлений; возрастной дифференциации, обеспечивающей соответствие заданий возрасту обучающегося; и индивидуального подхода, позволяющего адаптировать задания к уровню развития конкретного человека. Ход обследования включает ознакомительную беседу для установления контакта и постановку цели, выполнение заданий, направленных на оценку пространственных и временных представлений, и анализ результатов, на основании которых формулируются выводы об уровне развития этих функций.

Данная система оценки помогает всесторонне исследовать пространственно-временные навыки, включая понимание положения тела в пространстве, ориентацию в окружающей среде, осмысление причинно-следственных связей, восприятие продолжительности и скорости процессов, а также способность к выстраиванию деятельности во времени. Для проверки данных навыков используются различные упражнения, такие как перерисовка геометрических форм, воспроизведения порядка действий,

определение времени по аналоговым часам и решение задач, связанных пространственно-временным мышлением.

Итоги, полученные в результате исследования с использованием системы Семаго, позволяют не только установить степень развития пространственно-временных представлений, но и выявить факторы, обуславливающие выявленные отклонения. Таковыми могут являться органические повреждения головного мозга, а также функциональные расстройства, вызванные особенностями развития, недостатками в обучении или психологическими травмами.

Важным этапом является разработка индивидуальной коррекционной программы, которая строится на основе выявленных проблем и индивидуальных особенностей обучающегося. Программа может включать упражнения, направленные на развитие пространственного мышления, формирование представлений о времени, улучшение координации движений. Эффективность методики доказана многочисленными исследованиями и практическим опытом её применения. Она позволяет своевременно выявлять проблемы в развитии пространственно-временных представлений и оказывать необходимую помощь детям и взрослым, испытывающим трудности в этой области. Использование данной методики способствует улучшению успеваемости в школе, повышению адаптивности в повседневной жизни и улучшению общего качества жизни [46].

Методика Иншакова и Колесникова представляет собой комплексный инструмент для оценки развития пространственно-временных представлений у детей и взрослых. Её цель – определение уровня развития этих представлений, а задачи включают выявление нарушений, оценку восприятия пространственных и временных отношений, навыков конструирования и рисования, а также понимания последовательности событий. В основе методики лежат принципы системности, комплексности и индивидуального подхода. Структурно она состоит из блоков заданий, направленных на

оценку различных аспектов пространственно-временных представлений. Эти блоки охватывают восприятие пространственных отношений, восприятие временных отношений, конструирование и рисование (из геометрических фигур и по образцу), а также понимание последовательности событий (рассказ по картинкам и понимание причинно-следственных связей).

Диагностика с использованием методики Иншаковой и Колесникова начинается с беседы, в ходе которой специалист устанавливает контакт с обучающимся и выявляет возможные трудности или особенности его восприятия. Затем последовательно предлагаются задания из различных блоков, начиная с наиболее простых и постепенно переходя к более сложным. Важно создать комфортную и доброжелательную атмосферу, чтобы снизить тревожность и способствовать максимально точной оценке.

При выполнении заданий специалист внимательно наблюдает за процессом, фиксируя не только правильность ответов, но и способы рассуждения, характерные ошибки, особенности моторики и эмоциональные реакции. Особое внимание уделяется анализу затруднений, которые возникают у обучающегося. Например, трудности в ориентировке на листе бумаги могут указывать на нарушения в восприятии пространственных отношений, а ошибки в определении времени года – на проблемы с пониманием временных понятий.

Результаты диагностики тщательно анализируются и интерпретируются с учетом возраста, образовательного уровня и индивидуальных особенностей обучающегося. На основе полученных данных составляется заключение, в котором отражается уровень развития пространственно-временных представлений, выявленные нарушения и рекомендации по коррекционной работе. Важно отметить, что методика Иншаковой и Колесникова не является самостоятельным инструментом диагностики, а служит лишь одним из компонентов комплексного обследования. Коррекционные занятия проводятся индивидуально или в группе под руководством специалиста и направлены на постепенное

преодоление выявленных трудностей и формирование полноценных пространственно-временных представлений [19].

Методика А.В. Семенович представляет собой комплексный инструмент, предназначенный для анализа пространственно-временных представлений как у детей, так и у взрослых. Она позволяет обнаружить отклонения или задержки в формировании этих представлений, оценить, насколько хорошо человек воспринимает пространство и время, а также его навыки в рисовании, конструировании и понимании логической последовательности событий.

Данная методика ставит своей целью установить актуальный уровень развития, обнаружить потенциальные отклонения, оценить специфику восприятия, удостовериться в наличии практических умений, а также проанализировать способность к пониманию порядка действий и происшествий. Для реализации указанных целей методика предполагает различные задания, ориентированные на создание конструкций, выполнение графических работ, осмысление логики последовательных явлений, а также на ориентирование в пространстве и времени.

Главным достоинством методики является возможность проведения своевременной диагностики отклонений, всесторонняя оценка различных аспектов пространственно-временного восприятия и разработка персонализированных программ коррекции, принимающих во внимание выявленные особенности развития.

В ходе применения данной методологии педагог внимательно отслеживает успехи и затруднения обучаемого в процессе выполнения поставленных задач, тщательно разбирает допущенные им неточности и применяемые подходы к поиску решений. Такой подход позволяет собрать не только статистические сведения об успешности выполнения заданий, но и получить ценные сведения о когнитивных механизмах, определяющих пространственно-временное восприятие. При этом акцент делается не только на достигнутом результате, но и на самом процессе достижения, поскольку

это может дать важную информацию о сильных сторонах и потенциальных зонах роста обследуемого.

Данная методика широко востребована в различных областях, включая детскую психологию, нейропсихологию и дефектологию. Она является ценным инструментом при определении уровня готовности ребенка к началу школьного обучения, диагностике различных нарушений развития, таких как дислексия и дисграфия, а также при разработке персонализированных программ коррекции для детей с особыми образовательными потребностями. При прочтении результатов важно учитывать возрастные особенности, образовательный уровень и социокультурную среду обучающегося. Необходимо помнить, что методика является лишь одним из инструментов в процессе диагностики и должна использоваться совместно с другими методами, такими как наблюдение, беседа и анализ данных анамнеза ребенка. Только комплексный подход позволяет получить наиболее полную и достоверную картину развития пространственно-временных представлений [48].

Коррекционная методика Сунцовой и Курдюковой представляет собой комплексный подход к развитию пространственно-временных представлений у детей с особенностями развития. Она базируется на принципах системности, индивидуализации, поэтапности, наглядности, активизации познавательной деятельности, создании позитивного эмоционального фона и вовлечении семьи в коррекционный процесс. Ключевая цель методики – формирование полноценных пространственных представлений, включая ориентацию в собственном теле и окружающем пространстве, понимание пространственных отношений между предметами, восприятие и воспроизведение пространственных фигур. Параллельно формируются временные представления, такие как различение частей суток, понимание последовательности событий, определение времени по часам и ориентация во

временных отношениях (быстро-медленно, вчера-сегодня-завтра) и календарных единицах (дни недели, месяцы, времена года).

Предлагаемый подход ориентирован на совершенствование практического использования пространственно-временных понятий, охватывающее умение ориентироваться на плоскости, следование указаниям, проектирование действий во времени и реалистичную оценку временных ресурсов. Ключевым элементом является исправление дефицитов, обусловленных незрелостью данных представлений, в частности, дисграфии, дислексии и дискалькулии, что позитивно влияет на академическую успеваемость и социальную адаптацию учащихся.

В конечном счете, методика нацелена на всестороннюю коррекцию и развитие, предоставляя детям с особыми потребностями возможность более эффективного включения в образовательное пространство и социальную среду. Используются разнообразные упражнения и игры, направленные на развитие как пространственных, так и временных представлений. К ним относятся задания на ориентировку в схеме тела (покажи правую руку, левое ухо), определение местоположения предметов относительно друг друга (мяч под столом, книга на полке), конструирование из геометрических фигур, рисование по образцу и словесной инструкции. Для формирования временных представлений применяются упражнения на определение последовательности событий (что было сначала, что потом), определение времени по часам, составление расписания дня, игры на скорость и выносливость.

Особое внимание уделяется использованию наглядных пособий и дидактических материалов. Это могут быть карточки с изображением предметов и пространственных отношений, модели геометрических фигур, часы с подвижными стрелками, календари, линейки времени. Важно, чтобы материалы были яркими, привлекательными и соответствовали возрасту и уровню развития ребенка. Использование мультисенсорного подхода, включающего зрительное, слуховое и тактильное восприятие, способствует

более эффективному усвоению материала. Методика предусматривает тесное взаимодействие специалистов (логопедов, дефектологов, психологов) и родителей. Родителям предоставляются рекомендации по организации занятий дома, созданию благоприятной развивающей среды и закреплению полученных знаний и навыков в повседневной жизни. Регулярные консультации и обмен информацией между специалистами и родителями позволяют обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку и своевременно корректировать программу обучения.

Эффективность методики Сунцовой и Курдюковой подтверждается многочисленными исследованиями и практическим опытом. Ее применение позволяет значительно улучшить пространственно-временную ориентацию детей с различными нарушениями развития, повысить их успеваемость в школе, развить навыки планирования и самоконтроля, а также улучшить социальную адаптацию. Комплексный и систематический подход, ориентированный на индивидуальные потребности каждого ребенка, обеспечивает устойчивые результаты и способствует формированию полноценной личности [51].

Комплексный подход к развитию и коррекции пространственно-временного восприятия у детей и взрослых с соответствующими трудностями, разработанный Кирилловым К.В. и Косыгиной Е.А., представляет собой специализированную систему. Эта система, опирающаяся на принципы нейропсихологии, психолингвистики и педагогики, предлагает набор упражнений и заданий, направленных на формирование целостного представления о мире посредством осознания и освоения пространственных и временных отношений.

В основе методики лежит поэтапное развитие пространственного восприятия, начиная с простых различий (верх-низ, лево-право) и постепенно переходя к более сложным концепциям (спереди-сзади, между, вокруг). В работе используются разнообразные дидактические материалы, включая схемы, модели, геометрические фигуры, изображения, а также активно

применяются игровые методы. Особое внимание уделяется формированию навыков ориентирования в собственном теле, в пространстве помещения, на листе бумаги и, в конечном итоге, в окружающей среде. Важным элементом является формирование представлений о перспективе, масштабе и пропорциях, что достигается посредством конструирования, рисования и моделирования.

Параллельно с совершенствованием пространственного восприятия ведется работа над формированием точного восприятия времени. Методика предусматривает последовательное освоение временных понятий: сначала выделяются понятия «сейчас», «потом», «раньше», «позже», затем вводятся более сложные временные категории: времена года, дни недели, время суток, а также понятия, связанные с продолжительностью и последовательностью событий. Используются различные визуальные средства: календари, часы, временные шкалы, а также активно задействуются сенсорные ощущения, такие как ритмические упражнения, прослушивание музыки, позволяющие ощутить темп и ритм времени.

Подход Кириллова-Косыгиной выделяет значимость объединения пространственных и временных ориентиров. Задания сконцентрированы на развитии комплексного понимания явлений с учетом их локализации и продолжительности. К примеру, ребенку предлагается рассказать о вчерашних событиях в помещении или смастерить макет жилища и пояснить свой путь из школы, указывая направление движения и время в пути. Широко применяются ролевые игры, моделирующие различные бытовые сцены, где требуется ориентация во времени и пространстве.

Индивидуализированный подход к образованию лежит в основе данной методологии, принимая во внимание возрастные характеристики, текущий уровень подготовки и уникальные черты каждого учащегося. Разработка программы коррекционных мероприятий основывается на всестороннем диагностическом анализе, включающем нейропсихологическое тестирование, оценку ориентации в пространстве и времени, а также

изучение истории развития. В процессе работы проводится постоянный мониторинг прогресса, и программа корректируется в соответствии с индивидуальными потребностями. Особое внимание уделяется созданию позитивной эмоциональной обстановки, стимулированию познавательной активности и поддержанию учебной мотивации.

Эффективность коррекционной методики, разработанной Кирилловым К.В. и Косыгиной Е.А., подтверждается многочисленными исследованиями и практическим опытом. Она способствует существенному улучшению пространственно-временного восприятия, повышению успеваемости в образовательных учреждениях, облегчению адаптации в социуме и повышению качества жизни. Методика является ценным инструментом для педагогов, психологов, дефектологов и других специалистов, работающих в области коррекции развития детей и взрослых [22].

В заключение, анализ трудов ученых, занимающихся изучением проблемы формирования пространственно-временных представлений у обучающихся с ЗПР, показывает, что это сложная и многогранная проблема, требующая комплексного и системного подхода. Успешная коррекция дефицитов в этой области когнитивного развития требует использования современных диагностических и коррекционных методик, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также взаимодействия между различными специалистами и создания развивающей среды, стимулирующей активность ребенка и способствующей формированию у него необходимых пространственно-временных представлений.

Вывод по I главе:

Проанализировав психолого-педагогические источники по теме исследования, мы пришли к выводу, что формирование пространственного мышления у детей-это многогранный и упорядоченный процесс, имеющий несколько этапов. Он неразрывно связан с развитием органов чувств, их восприимчивостью, а также со спецификой когнитивного и речевого окружения. Эффективность данного процесса в значительной степени определяется степенью развития основной деятельности ребёнка и учётом её закономерностей в образовательной практике. Изучение психологических и педагогических аспектов детей с задержкой психического развития выявляет ряд сложностей. К ним относятся: повышенная утомляемость, несформированностью эмоционально-волевой сферы, нарушения памяти и восприятия, особенности развития мыслительных процессов и речевые трудности. Следовательно, работа с такими детьми предполагает персонализированный подход и повышенное внимание. Целью обучения должно быть всестороннее развитие личности, включая когнитивные навыки, эмоциональный интеллект, самоконтроль, а также социальные умения, необходимые для успешной коммуникации и адаптации в социуме.

1) §1.1. Пространственно-временная ориентация подразумевает базовую человеческую способность к восприятию, анализу и интерпретации данных об окружающей среде, позволяющую определять собственное местонахождение и положение объектов в пространстве, а также понимать ход времени и его влияние на происходящее. Ориентация во времени и пространстве – это не просто автоматическое восприятие координат и дат. Это комплексный познавательный процесс, требующий объединения чувственной информации, памяти, концентрации внимания и логического анализа. Сбои в пространственно-временной ориентации могут свидетельствовать о наличии различных когнитивных нарушений, неврологических заболеваний или психических расстройств. Понимание механизмов и факторов, влияющих на пространственно-временную

ориентировку, имеет решающее значение для диагностики и лечения этих нарушений, а также для разработки эффективных стратегий реабилитации и адаптации пациентов к изменяющимся условиям окружающей среды. Дальнейшие исследования в этой области позволят не только углубить наши знания о работе мозга, но и улучшить качество жизни людей, сталкивающихся с трудностями в ориентации в пространстве и времени.

§1.2. Анализ психолого-педагогических особенностей обучающихся с задержкой психического развития характеризуется следующими особенностями: быстрой истощаемостью внимания, незрелостью эмоционально - волевой сферы, нарушениями: памяти, восприятия, особенностями развития мышления, ограниченным словарным запасом и трудностями коммуникации и обучения.

§1.3. Работа с обучающимися, имеющими задержку психического развития, требует индивидуального подхода и значительного терпения. Образовательный процесс должен быть сфокусирован на развитии их познавательных способностей, эмоционально-волевой сферы и навыков коммуникации и социализации.

§1.4. Анализ трудов ученых, занимающихся изучением проблемы формирования пространственно-временных представлений у обучающихся с ЗПР, показывает, что это сложная и многогранная проблема, требующая комплексного и системного подхода. Успешная коррекция дефицитов в этой области когнитивного развития требует использования современных диагностических и коррекционных методик, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также взаимодействия между различными специалистами и создания развивающей среды, стимулирующей активность ребенка и способствующей формированию у него необходимых пространственно-временных представлений.

В заключение, можно утверждать, что вопрос диагностики и коррекции пространственных представлений у детей с задержкой психического

развития представляет собой значимый интерес для специалистов различных педагогических направлений.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1.Выявление уровня сформированности пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития

Экспериментальное исследование проводилось в школе реализующей АООП для детей с задержкой психического развития в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Лицей № 6 «Перспектива» г. Красноярска. В исследовании приняли участие 10 обучающихся с задержкой психического развития варианта 7.2 первого года обучения. Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявления уровня сформированности пространственно-временных представлений у обучающихся с задержкой психического развития.

На данном этапе исследования решались следующие задачи:

1. Осуществить подбор подходящего дидактического материала для достижения поставленной цели.
2. Определить уровень сформированности пространственно- временных представлений.
3. Провести качественный и количественный анализ данных полученных в ходе эксперимента.

Характеристика первоклассников с задержкой психического развития.

Анализ обучающихся первых классов с задержкой психического развития позволил выявить ряд отчетливых, повторяющихся характеристик. В сфере понимания инструкций обнаруживается, что подавляющее большинство нуждается в неоднократном повторении и детальном разъяснении, чтобы усвоить суть задания. Многие способны работать по простым, четко сформулированным инструкциям, однако некоторая часть детей испытывает трудности даже после многократного повторения, демонстрируя неспособность к восприятию и удержанию информации. Наблюдения показывают, что для большинства характерна сниженная концентрация внимания, что существенно затрудняет самостоятельную

организацию и планирование деятельности. Познавательный интерес проявляется на низком уровне у большинства, хотя у некоторых отмечается средний показатель. Реакции на возникающие затруднения демонстрируют широкий спектр: от апатичного безразличия и проявления плаксивости до вспышек агрессии и раздражения. При выполнении учебных заданий преобладающее число обучающихся нуждается в направляющей, стимулирующей, обучающей или организующей поддержке со стороны педагога. Способность к самостоятельному переносу приобретенных навыков на аналогичные задания ограничена: большинство не справляются с этой задачей без посторонней помощи, некоторые переносят навыки с существенными ошибками, и лишь единицы демонстрируют самостоятельность, хотя и в их работе присутствуют неточности. Познавательная активность в основной своей массе оценивается как низкая, у отдельных обучающихся – как средняя. Темп работы и продуктивность также характеризуются преимущественно низкими показателями, у некоторых наблюдаются средние или даже высокие значения. Отношение к результатам собственной деятельности в большинстве случаев характеризуется безразличием и отсутствием критического взгляда на допущенные ошибки. Исправление ошибок происходит только после прямого указания на них или многократного повторения. В то же время, у некоторых обучающихся наблюдается бурная эмоциональная реакция на неудачи, вплоть до проявления слез и выраженного эмоционального расстройства.

Таким образом, анализ особенностей первоклассников с задержкой психического развития выявляет комплекс взаимосвязанных проблем, затрагивающих различные аспекты учебной деятельности. Низкий уровень концентрации внимания, ограниченные возможности в понимании инструкций и переносе навыков, а также сниженная познавательная активность представляют собой серьезные препятствия для успешной адаптации к школьной среде. Особое внимание следует уделить эмоциональной сфере таких детей. Нестабильность эмоциональных реакций,

от апатии до агрессии, и болезненное восприятие неудач требуют деликатного и внимательного подхода со стороны педагогов и психологов. Важно создать поддерживающую и стимулирующую образовательную среду, где каждый ребенок сможет почувствовать себя уверенно и безопасно.

Для анализа сформированности пространственно-временных представлений, в рамках исследования использовалась методика основанная на трудах Н.Я. Семаго и Д. Б. Эльконин, С.Г. Шевченко а также многолетнем опыте диагностической и коррекционной работы авторов, данное исследование фокусируется на анализе основных компонентов психического развития. [45;59;57]. Данная методика предназначена для изучения состояния пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития.

Предложенные задания позволили оценить уровень понимания и ориентации в пространстве и времени: исследование представления о пространстве собственного тела; исследование пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов тела и по отношению собственного тела; исследование пространственных представлений на уровне собственного тела в направлении вправо/влево; исследование лингвистических представлений (пространство языка).

Данные задания разделены на два блока:

1. Первый блок: ориентация в пространстве.
2. Второй блок: ориентация во времени.

Блок первый: ориентация в пространстве:

Задание № 1. «Смайлик»

Цель: анализ частей тела и их расположения по отношению друг к другу.

Инструкция: «Покажи свою левую руку, правую руку. Покажи свой левый глаз, своё левое ухо. Скажи, какая это рука? (Дефектолог дотрагивается до левой руки ребенка). Скажи, какое это ухо? (Дефектолог дотрагивается до правого уха ребенка). Скажи, какая-это нога? (Дефектолог дотрагивается до правой ноги ребенка).левой рукой дотронься до правой

ноги. Правой рукой дотронься до левого уха. Встань и повернись к окну. Скажи, в какую сторону ты повернулся?

Задание № 2: «Графический диктант»

Цель: выявить сформированность ориентации в пространстве и в понятиях: вверх, вниз, вправо, влево.

Оценка выполнения: правильно нарисованный графический диктант 10 баллов. Уровни: низкий уровень – 1 – 3 балла, средний уровень – 4 – 7 баллов, высокий уровень – 8 – 10 баллов.

Задание № 3: «Определи и раскрась»

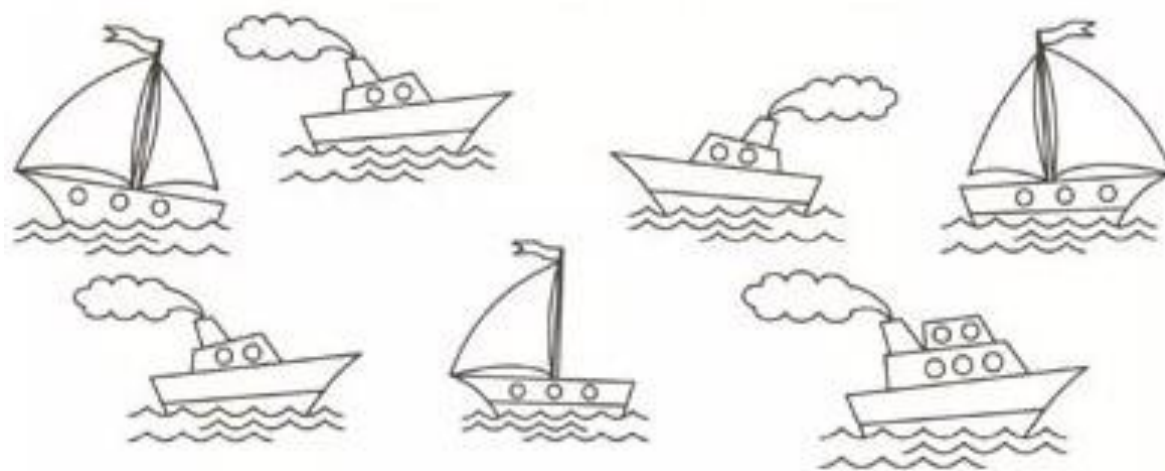
Цель: выявить особенности развития пространственных представлений (зеркальное отражение с разворотом на 180), сформированности понятий «справа - слева», «сзади – спереди», «вверху – внизу», умение оперировать мыслительными образами.

Оборудование: 3 картинки, цветные карандаши.

Инструкция: «Раскрась шарики, которые у клоуна в левой руке в синий цвет, а которые в право-в зеленый; птичек которые летят направо-в желтый, а налево-в коричневый.»



Инструкция: «Раскрась кораблики, те которые плывут на право-в желтый цвет, а которые налево-в красный.



Оценка выполнения: 3 балла – выполнены оба задания, 2 балла – выполнена только простая ориентировка, 1 балл – не выполнено ни одного задания.

Задание № 4: «Ориентация на листе бумаги»

Цель: выявить наличие представлений о микроплоскости и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему.

Оборудование: лист бумаги, карандаши, игрушки, схема с контурным изображением предметов.

Инструкция: «Нарисуй на листе бумаги: в центре-круг; слева-квадрат; выше круга-треугольник; ниже-прямоугольник; над треугольником-2 маленьких круга; под прямоугольником-маленький круг.»

Задание № 5. «Коробка с карандашами»

Цель: исследование пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов тела и по отношению к собственному телу.

Материал исследования: коробок и ручка.

Педагог демонстрирует ребенку коробку, поверх которой размещена ручка и озвучивает названия этих объектов.

Инструкция:

1. «Посмотри, карандаш лежит на коробке. Скажи как объяснить, где карандаш находится сейчас?» (Карандаш находится *над* коробкой).

2. «Если расположить эти предметы вот так (показываем ребенку положение карандаша). Как это будет называться?» (Карандаш кладется *под* коробку).
3. «А если поставить данный предмет вот сюда. Как об этом сказать?» (Карандаш помещается *в* коробку).
4. «Где находится карандаш, если его положить вот так?» (Карандаш помещается *за* коробку).
5. «Если расположить карандаш вот так, то где он будет?» (Карандаш помещается *перед* коробкой).
6. «А теперь карандаш лежит здесь. Как называется такое расположение?» (Карандаш помещается *между* ребенком и коробкой).
7. «А сейчас карандаш «убежал» вот сюда. Скажи, где сейчас карандаш?» (Карандаш помещается *слева* от коробки).
8. «А теперь карандаш здесь. Назови его местоположение.» (Карандаш помещается *справа* от коробки).

Оценка выполнения: оценивается правильное владение предлогами и понятиями «над», «под», «в», «перед», «за», «между», «справа от...», «слева от...»; за каждый правильно использованный предлог начисляется 1 балл (максимум 8 баллов) Уровни: низкий уровень – 1 – 2 балла, средний уровень – 3 – 6 баллов, высокий уровень – 7 – 8 баллов.

Оценка выполнения: за каждую правильно показанную часть тела начислялся 1 балл (максимум 10 баллов). Уровни: низкий уровень – 1 – 3 балла, средний уровень – 4 – 7 баллов, высокий уровень – 8 – 10 баллов.

Блок 2: ориентация во времени.

Задание № 6: «Путешествие по году»

Цель: оценить понимание концепции времен года и их характерных признаков.

Инструкция: «Назови все времена года»

«Выбери картинку, где изображена зима»

«Выбери картинку, где изображено лето»

«Выбери картинку, где изображена осень»

«Выбери картинку, где изображена весна»

«Скажи, что следует за осенью?»

«Скажи, что бывает перед летом?»

«Скажи, какое время года между летом и зимой?»

«Скажи, что бывает после весны?»

«Скажи, какое время года бывает до зимы?»

Задание № 7: «Вокруг света»

Цель: определить уровень знаний о названиях, последовательности и характеристиках месяцев в году.

Инструкция: «Сейчас мы отправимся в путешествие по году и узнаем как хорошо ты знаешь его составляющие».

«Подумай и ответь, сколько всего месяцев в году?»

«Давай с тобой назовем времена года»

«Какое твое любимое время года? Сможешь сказать почему?»

«Вспомни, сколько братьев-месяцев собрались у новогоднего костра?»

«Какие зимние месяцы ты знаешь?»

«Из каких месяцев состоит лето?»

«Какие месяцы «живут» в осени?»

«Назови весенние месяцы»

«С какого месяца начинается весна? Какой месяц следующий?»

«Какой месяц завершает осень?»

«Какой месяц заканчивает год?»

«С какого месяца начинается лето?»

Задание №8 «Семидневка»

Цель: выявить способность обучающегося правильно определять и располагать дни недели.

Инструкция: «Ты знаешь, что называют «Семидневкой»?

«Назови дни недели по порядку»

«Как называются дни после среды»

«Скажи, какой сегодня день недели?»

«Вспомни, какой день недели был вчера?»

«Подумай, какой день недели будет завтра?»

«Скажи, какой день недели между средой и пятницей?»

«С какого дня начинается неделя?»

«Перед средой бывает...»

«После пятницы наступает...»

«Назови, «соседей» среды»

Задания № 9 «От заката до рассвета: гуляем в сутках»

Цель: определить степень сформированности ориентации во времени суток.

Инструкция: обучающемуся предлагаются картинки с различными действиями людей в разное время суток: «Выбери картинку, на которой изображена ночь, день, утро, вечер». Из предложенных картинок с изображением природы ребенок должен выбрать: «Картинку, на которой изображена ночь, день, утро, вечер».

«Разложи картинки по порядку, что бывает раньше, что потом. Сначала ночь, потом...».

«Как называется время суток, когда ты просыпаешься, чтобы идти в школу?»

«Назови соседей утра, что было раньше, а что будет потом?»

Задание №10 «Вчера, сегодня, завтра»

Цель: выявить степень понимания и правильность использования слов «вчера», «сегодня», «завтра» для обозначения времени.

Инструкция: ответь на вопрос, используя слова «сегодня», «вчера», «завтра»: «Подумай и скажи, как называется день, который уже прошел?»

«Как называется день, в котором мы живем?»

«Как назвать день, который нас ждет вперед?»

Закончи предложение нужным словом— «вчера», «сегодня», «завтра»:

«Мы гуляем на улице ..?»

«На следующий день дети посетят музей. Это будет ..?»

«Мы навещали бабушку в предыдущий день. Это было ..?»

«Через полчаса мы пойдем гулять в парк. Это ..?»

«На следующий день мы будем читать книгу. Это будет ..?»

«Мы приехали из деревни в Красноярск день назад. Это было ..?»

«Мы пойдем в школу..?»

Оценка выполнения: правильно названное слово 1 балл (максимум 10 баллов). Уровни: низкий уровень – 1 – 3 балла, средний уровень – 4 – 7 баллов, высокий уровень – 8 – 10 баллов.

Таблица № 1 - критерии оценки уровня выполнения заданий

Начало таблицы

Критерии оценивания			
Уровни/ Задания	Высокий уровень: 8-10 баллов	Средний уровень: 4-7 баллов	Низкий уровень: 1-3 балла
Анализ расположения частей собственного тела	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами анализирует части собственного тела.	Обучающийся допускает одну две ошибки при анализе частей собственного тела.	Обучающийся не анализирует части собственного тела.
Графический диктант. Выявить сформированность ориентации на листе бумаги и в понятиях: вверх, вниз, вправо, влево.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами ориентируется на листе бумаги и в понятиях: вверх, вниз, вправо, влево.	Обучающийся допускает одну две ошибки при ориентации на листе бумаги и в понятиях: вверх, вниз, вправо, влево.	Обучающийся не ориентируется на листе бумаги и в понятиях: вверх, вниз, вправо, влево.
Определи и раскрась. Выявить особенности развития пространственных представлений. Сформированности понятий «справа - слева», «сзади - спереди», «вверху - внизу», умение оперировать мыслительными образами.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами при использовании понятий «справа - слева», «сзади - спереди», «вверху - внизу»	Обучающийся допускает одну две ошибки при использовании понятий «справа - слева», «сзади - спереди», «вверху - внизу»	Обучающийся не использует понятия «справа - слева», «сзади - спереди», «вверху - внизу»

Ориентация на листе бумаги. Выявить наличие представлений о микроплоскости и умение практически ориентироваться на основе этих представлений.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами ориентируется на листе бумаги.	Обучающийся допускает одну две ошибки при ориентировке на листе бумаги.	Обучающийся не ориентируется на листе бумаги.
Изучение способности использования и понимания предлогов (слов) в пространстве по горизонтали.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами самостоятельно употребляет предлоги.	Обучающийся допускает одну две ошибки при самостоятельном употреблении предлогов.	Обучающийся не может самостоятельно употреблять предлоги.
Оценить понимание концепции времен года и их характерных признаков.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами владеет знаниями о временах года.	Обучающийся допускает одну две ошибки при владениями знаниями о временах года	Обучающийся не владеет знаниями о временах года.
определить уровень знаний о названиях, последовательности и характеристиках месяцев.	Обучающийся без ошибочно называет: названия, последовательности и характеристиках месяцев.	Обучающийся допускает ошибки при назывании: названия, последовательности и характеристиках месяцев.	Обучающийся не называет: названия, последовательность и характеристиках месяцев.
Выявить способность обучающегося правильно идентифицировать и упорядочивать дни недели.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами идентифицирует и упорядочивает дни недели.	Обучающийся допускает одну две ошибки при идентификации и упорядочивании дней недели.	Обучающийся не идентифицирует и упорядочивает дни недели.
Определить уровень умений при различении и сопоставлении времени суток.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами различает и сопоставляет времена суток.	Обучающийся допускает одну две ошибки при различении и сопоставлении времени суток.	Обучающийся не различает и сопоставляет времени суток.

выявить понимание и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра» для обозначения времени.	Обучающийся без ошибочно или с небольшими недочетами понимает и использует слова «вчера», «сегодня», «завтра» для обозначения времени.	Обучающийся допускает одну две ошибки при понимании и использовании слов «вчера», «сегодня», «завтра» для обозначения времени.	Обучающийся не понимает и использует слова «вчера», «сегодня», «завтра» для обозначения времени.
--	--	--	--

100-80-высокий уровень; 70-40-средний уровень; 30-10-низкий уровень.

В результате проведенного исследования, описанного ранее, становится возможным изучение специфики развития пространственно-временного восприятия у первоклассников с задержкой психического развития. Это позволит в дальнейшем, при планировании коррекционной работы, иметь ясное понимание о том, как оптимально выстроить индивидуальный образовательный путь для каждого ученика.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По итогам проведенного констатирующего эксперимента было установлено наличие двух различных уровней развития пространственно-временных представлений у младших школьников с задержкой психического развития. У троих из десяти (30%) обследованных обучающихся выявлен средний уровень развития. У остальных семи (70%) обучающихся обнаружен низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений. Таким образом, большинство обучающихся показали значительные трудности в понимании пространственных и временных представлений. Подробная информация о распределении по уровням представлена в таблице [приложение А].

Изучение результатов диагностической работы, нацеленной на определение уровня сформированности представлений о схеме тела у школьников с задержкой психического развития, выявило существенные пробелы в развитии пространственного восприятия. Проведенное исследование

показало, что только 30% обследованных демонстрируют достаточное понимание расположения частей тела. У 70% обучающихся пространственные представления о собственном теле развиты недостаточно или отсутствуют полностью. В рамках исследования первоклассники были разделены на две группы: с низким и средним уровнем знаний. У школьников с средним уровнем знаний были выявлены неточности в понимании пространственных отношений, в частности, при использовании значений "справа". Одновременно с этим, обучающиеся с низким уровнем испытывали затруднения с более широким набором пространственных ориентировок, включая: слева, справа, вверху, внизу. Были зафиксированы случаи полной дезориентации в пространстве в собственном теле, обучающиеся путали руки, ноги и другие части тела местами. Представленные данные указывают на ярко выраженную проблему в развитии пространственного восприятия и осознания образа собственного тела у рассматриваемой категории учащихся.

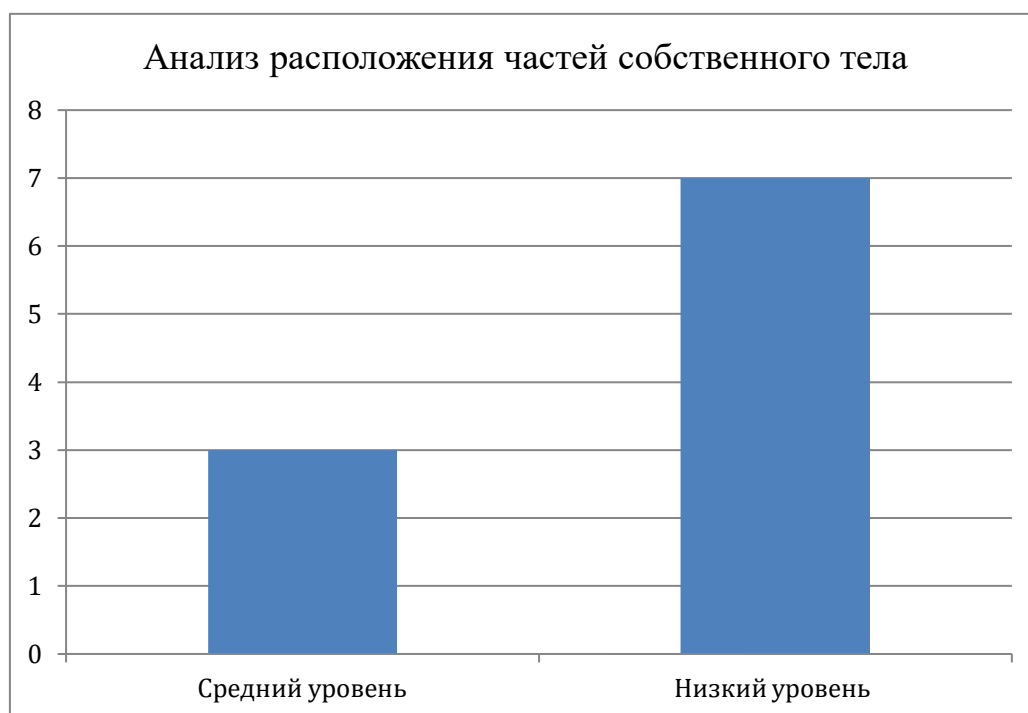


Рисунок 2.1 - Результаты понимания пространственного расположения собственных частей тела

В ходе выполнения второго задания проводилась оценка уровня сформированности навыков пространственной ориентации у обучающихся.

Анализировались умения ориентироваться в пределах листа бумаги, а также понимание основных направлений, таких как верх, низ, правая и левая стороны. Результаты показали, что у первоклассников с задержкой психического развития наиболее развиты навыки ориентации на плоскости листа. Учащимся было предложено нарисовать кота на листе в клетку, следуя устным указаниям. Выполнение задания достигло среднего уровня успешности у 70% учеников, которые допустили небольшие неточности. Оставшиеся 30% обучающихся столкнулись с трудностями и не смогли справиться с заданием, демонстрируя непонимание не только разницы между направлениями влево и вправо, но и между верхом и низом. На основании результатов шестого упражнения можно заключить, что у большинства первоклассников с задержкой психического развития пространственная ориентация находится на приемлемом уровне. При этом следует отметить их относительную успешность в ориентации на листе бумаги, что может быть обусловлено регулярными упражнениями в этой области в рамках образовательной программы. Иллюстрация результатов представлена на рисунке.

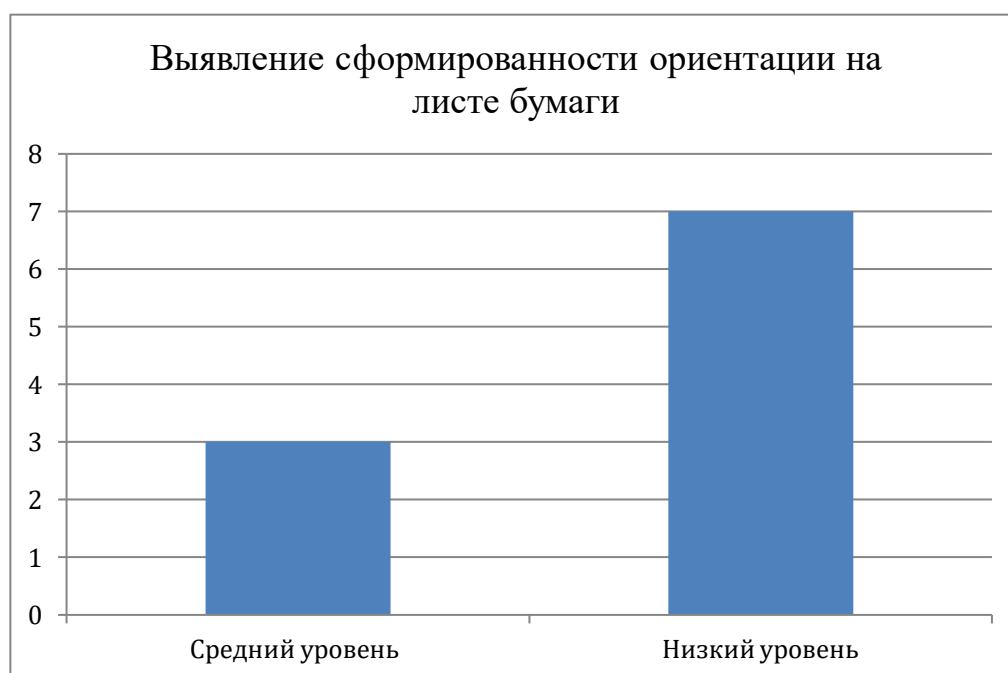


Рисунок 2.2 - Результаты сформированности ориентации на листе бумаги и в понятиях: вверх, вниз, вправо, влево

Анализ результатов третьего диагностического теста, предназначенного для оценки уровня сформированности пространственного мышления, выявил, что лишь у 10% обучающихся наблюдается средний уровень развития данных навыков. У подавляющего большинства, а именно у 90%, пространственное мышление развито слабо или полностью отсутствует. Наиболее распространенные ошибки связаны с неверным определением направлений, таких как верх, лево и право. В некоторых случаях зафиксированы неточности в понимании терминов вниз, влево и вправо. Полученные сведения указывают на существенные недостатки в понимании пространственных взаимосвязей у значительной доли обучающихся. Недостаточное развитие пространственного мышления может оказать неблагоприятное воздействие на освоение ряда учебных предметов, в особенности на математику, чтение, рисование и физическая культура, где визуализация и манипулирование объектами в трехмерном пространстве имеют первостепенное значение. Визуальное представление результатов представлено на прилагаемом рисунке.

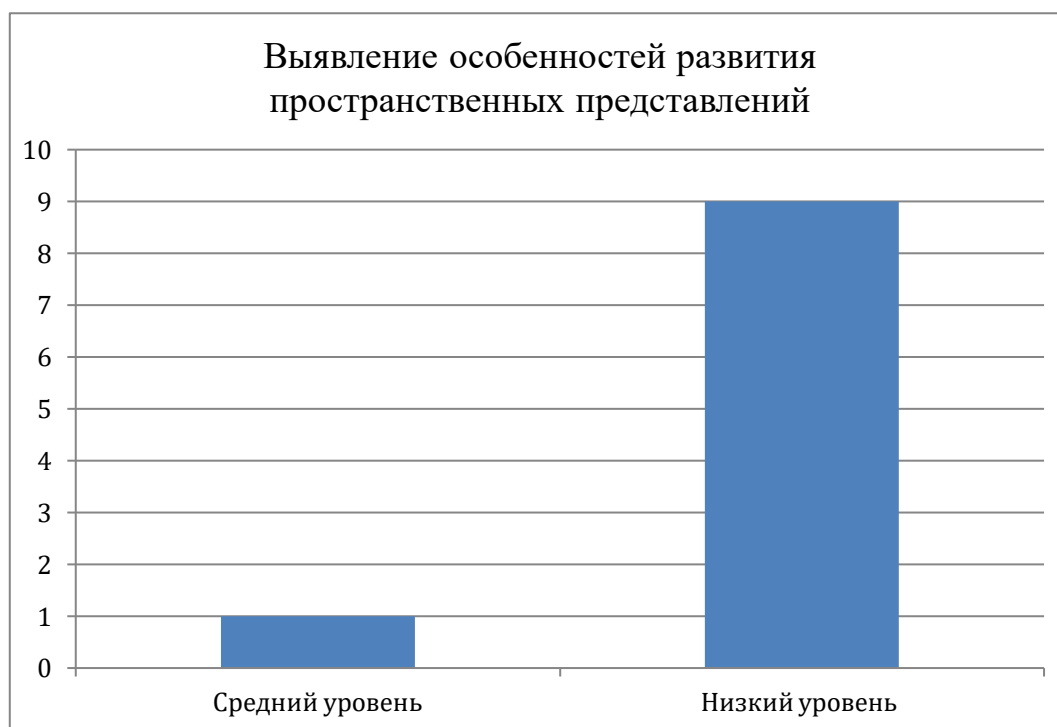


Рисунок 2.3 - Результаты сформированности особенностей развития пространственных представлений

Оценка результатов четвертого задания констатирующего этапа эксперимента, направленного на выявление наличия у первоклассников представлений о геометрии бумажного листа и оценку их навыков практической ориентации в нём, показала значительные затруднения. Только 10% обучающихся с задержкой психического развития показали средний уровень ориентирования, хотя и допускали незначительные ошибки в использовании терминов «сверху» и «снизу». Остальные 90% первоклассников продемонстрировали частичное понимание или полное отсутствие навыков ориентации в геометрии бумажного листа. Среди главных факторов, обусловивших такие низкие результаты, необходимо отметить недостаточное развитие пространственного мышления, ограниченный запас слов, описывающих пространственные отношения, а также сложности в понимании и интерпретации символической информации, представленной в виде схем. Недостаточное понимание взаимосвязи между объектом и его положением в пространстве относительно других объектов приводило к ошибочным заключениям и неправильным действиям при выполнении практических задач. Соответствующие данные наглядно представлены на рисунке.

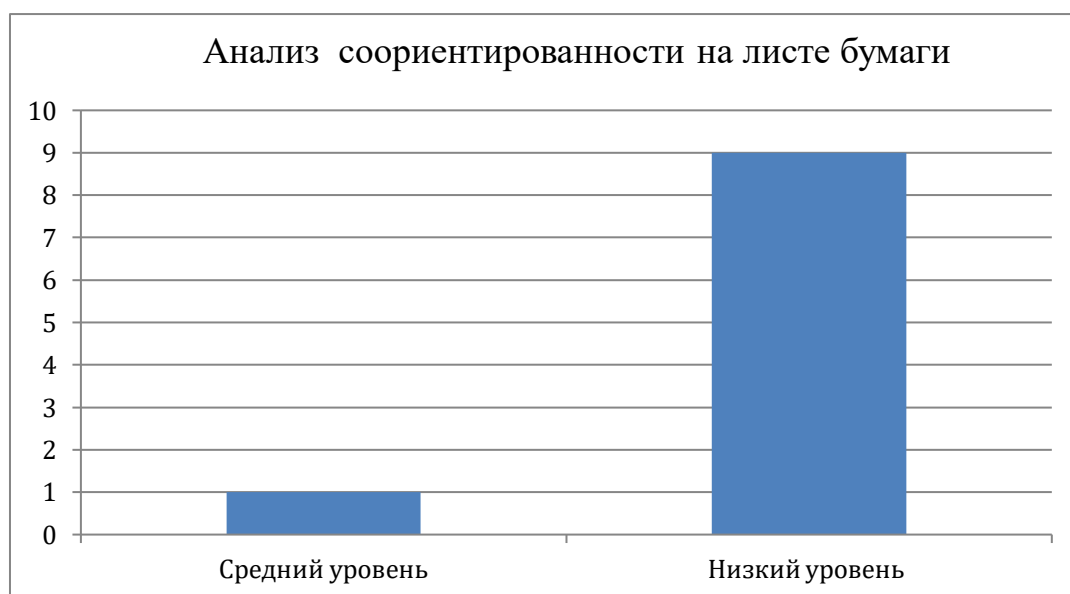


Рисунок 2.4 - Результаты сформированности представлений о микроплоскости и умение практически ориентироваться на основе этих представлений

Пятое задание направлено на диагностику умения ориентироваться в пространстве, понимая взаимосвязь между объектами и своим собственным местоположением. Это важный навык для повседневной жизни, обучения и социальной адаптации. Результаты показывают, что у подавляющего большинства (80%) школьников с задержкой психического развития наблюдаются значительные трудности с пространственным ориентированием. Лишь незначительная часть (20%) демонстрирует средний уровень развития этого навыка. Особые затруднения: В полученные результаты акцентирует внимание на определенных пространственных взаимосвязях, представляющих наибольшую сложность для понимания. К таким связям относятся «выше, ниже», «справа, слева», «в центре», а также «сзади и спереди». Данный факт свидетельствует о том, что основные проблемы кроются в освоении фундаментальных пространственных представлений. Усвоение этих концепций является ключевым для формирования полноценного восприятия окружающего мира и успешной ориентации в нем. Выявленные трудности являются «выраженными отклонениями» от нормы. Это указывает на серьезность проблемы и необходимость дальнейшей коррекционной работы. Трудности с пространственным ориентированием могут негативно влиять на различные аспекты развития детей с ЗПР, включая: обучение: сложности с чтением (определение направления движения взгляда), письмом (ориентация на листе бумаги), математикой (понимание геометрических фигур); игровая деятельность: затруднения в сюжетно-ролевых играх, требующих пространственного воображения и координации; повседневная жизнь: ориентация в пространстве дома, на улице, в школе; выполнение инструкций, требующих понимания пространственных отношений.



Рисунок 2.5 - Результаты понимания пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов

Анализ шестого задания, целью которого было выявление знаний о временах года и их характерных признаках, выявил неоднородность уровня усвоения материала. Только 20% обучающихся демонстрируют средний уровень сформированности знаний, в то время как 80% находятся на низком уровне. Это свидетельствует о значительных трудностях в освоении данной темы у большинства обучающихся. Первоклассники с низким уровнем знаний демонстрируют существенные пробелы в понимании основных характеристик времен года. Наиболее распространенные ошибки: затруднения в последовательности времен года: многие ученики не могли правильно назвать времена года в последовательности, путая их местами или пропуская некоторые; непонимание характерных признаков времен года: обучающиеся испытывали трудности в описании характерных признаков каждого времени года. Например, путали признаки осени и весны, зимы и лета. Часто описывали признаки лишь одного-двух месяцев, игнорируя общие характеристики всего сезона; проблемы с классификацией: затруднения возникали при соотнесении картинок, описывающих природные явления, с соответствующим временем года. неумение устанавливать

причинно-следственные связи: не могли объяснить, почему меняется погода, почему меняется внешний вид природы в зависимости от времени года.

Обучающиеся со средним уровнем знаний демонстрируют базовое понимание времен года, но допускают отдельные ошибки: неточности в описании признаков: описание времен года было неполным или содержало неточности. Например, упоминали только некоторые характерные признаки, опуская другие важные аспекты; затруднения в обобщении: им было сложно обобщить множество отдельных фактов, связанных с временами года, в целостную картину; недостаточный уровень детализации: Ответы были достаточно общими и не содержали достаточного количества конкретных деталей.

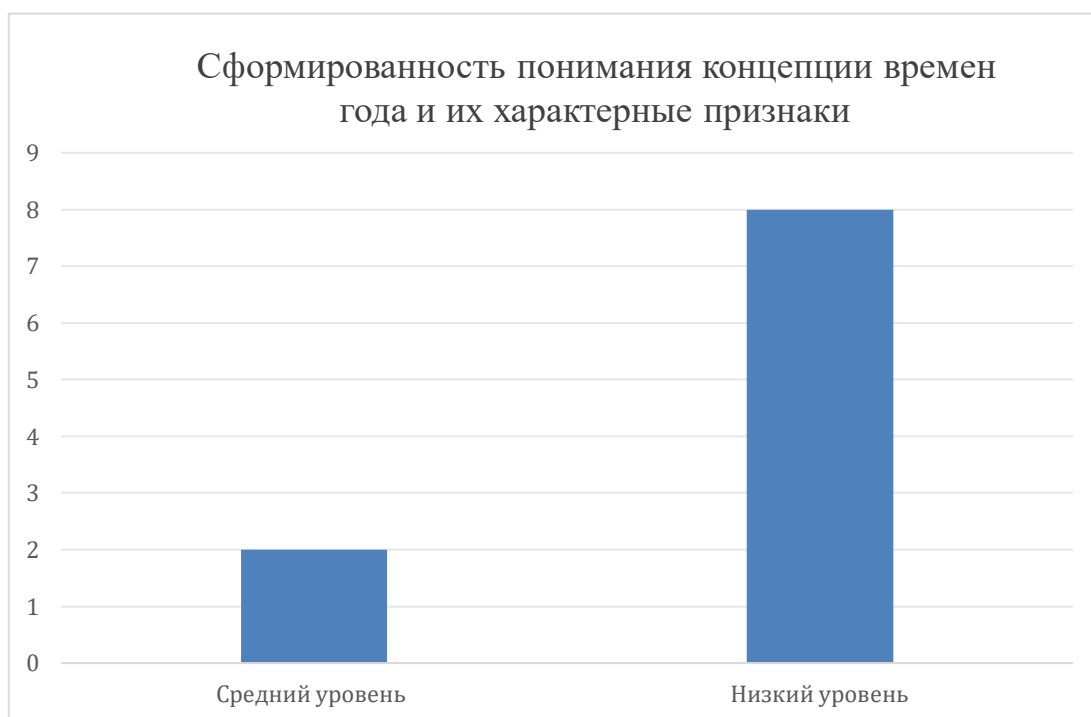


Рисунок 2.6 - Результаты сформированности понимания концепции времен года и их характерных признаков

Результаты седьмого задания направленного на оценку знаний, последовательности и характеристиках месяцев показали, что большинство обучающихся испытывают значительные трудности в освоении данной темы. Только 20% обучающихся демонстрируют средний уровень усвоения материала, в то время как 80% находятся на низком уровне. Первоклассники,

продемонстрировавшие низкий уровень знаний, наиболее распространенными ошибками стали: нарушение последовательности месяцев: самой распространенной ошибкой является нарушение последовательности месяцев. Ученики не могли назвать месяцы в правильном порядке, путали их местами или пропускали некоторые. Например, после марта называли июнь, или пропускали февраль; незнание названий месяцев: многие обучающиеся не могли назвать большинство месяцев года. Часто называли только 1-2 месяца или придумывали несуществующие названия; отсутствие связи между месяцем и временем года: обучающиеся не могли соотнести месяцы с соответствующим временем года. Например, называли январь летним месяцем; непонимание характеристик месяцев: первоклассники не могли описать характерные признаки месяцев. Например, не могли сказать, что в декабре идет снег и празднуется Новый год; проблемы с классификацией: возникали трудности при классификации месяцев по временам года, при сопоставлении картинки с месяцем года; неспособность отвечать на вопросы о месяцах: ученики испытывали затруднения при ответах на простые вопросы о конкретных месяцах. Например, "Какой месяц идет после апреля?", "В каком месяце ты празднуешь день рождения?".

Обучающиеся со средним уровнем знаний демонстрируют частичное понимание месяцев, но допускают следующие ошибки: неполное знание последовательности месяцев: называли месяцы в правильной последовательности, но пропускали некоторые или делали отдельные ошибки; неточности в определении времени года: соотносили большинство месяцев с правильным временем года, но допускали отдельные ошибки. Например, называли ноябрь осенним месяцем, но сомневались в октябре; поверхностное описание характеристик месяцев: описывали некоторые характерные признаки месяцев, но их описание было неполным и поверхностным. Например, говорили, что в июле жарко, но не упоминали о

грозах и ливнях; неуверенность в ответах: часто давали ответы с колебаниями и неуверенностью.

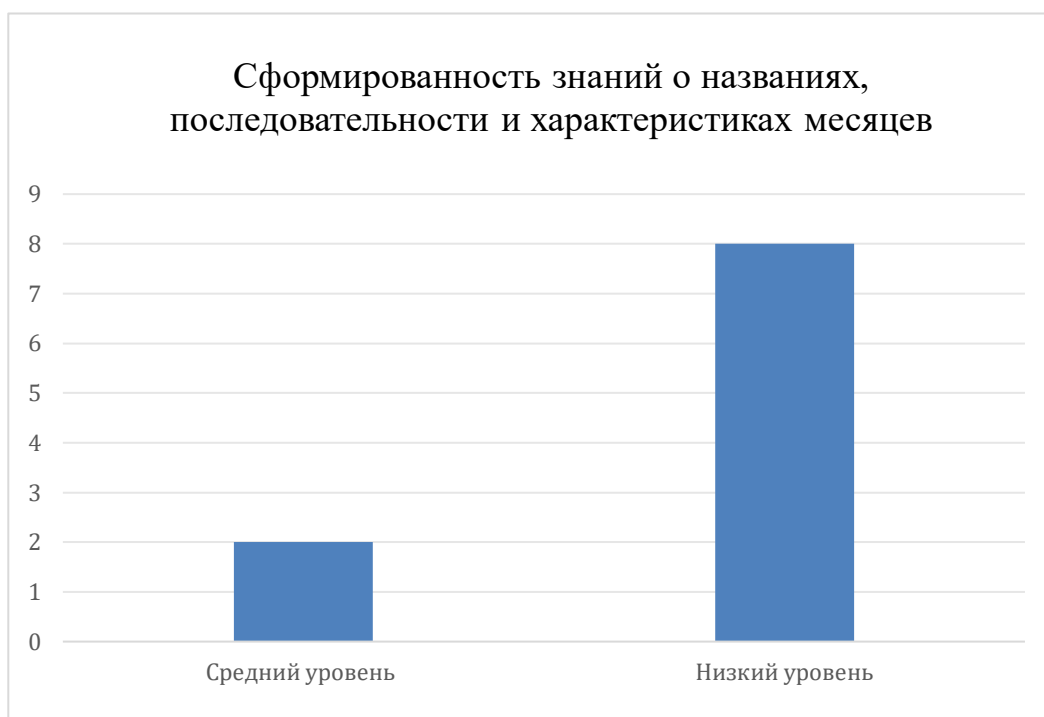


Рисунок 2.7. - Результаты сформированности знаний о названиях, последовательности и характеристиках месяцев

Анализ восьмого задания, целью которого было выявление знаний о днях недели и умения их упорядочивать, показал низкий уровень освоения данного материала у большинства обучающихся. Лишь 20% учеников достигли среднего уровня. Низкий уровень, 80% обучающихся: характеризуется существенными пробелами в знаниях о днях недели. Наблюдались следующие ошибки: незнание названий дней недели: значительная часть первоклассников не называли все семь дней недели или путала их названия. Часто наблюдалось смешение порядка следования дней; пропуски дней: при перечислении дней недели ученики пропускали один или несколько дней, не соблюдая последовательность; неправильный порядок: даже при знании названий дней, обучающиеся не могли правильно упорядочить их, переставляя дни местами. Чаще всего путались дни, находящиеся рядом. Например, среда и четверг, пятница и суббота; затруднения в воспроизведении последовательности: первоклассники

называли отдельные дни недели, но не могли воспроизвести их последовательность без подсказок.

Обучающиеся на среднем уровне демонстрировали базовое знание названий дней недели и их последовательности. Однако, и здесь встречались отдельные ошибки: неуверенность в последовательности: обучающиеся могли назвать дни недели, но с некоторыми колебаниями и сомнениями, особенно в отношении меньше распространенных дней. Например, среды или четверга; затруднения при перечислении «с конца»: при просьбе назвать дни недели в обратном порядке (от воскресенья до понедельника) возникали значительные трудности; затруднения в определении дня, следующего/предыдущего: ученики испытывали затруднения в определении дня, следующего или предшествующего заданному дню.



Рис. 2.8. Результаты сформированности способности правильно идентифицировать и упорядочивать дни недели.

Анализ девятого задания, показал низкий уровень сформированности навыков различения и сопоставления времени суток (утро, день, вечер, ночь) у большинства (90%) первоклассников. Только 10% обучающихся продемонстрировали средний уровень освоения данного материала. Это свидетельствует о значительных трудностях в освоении временных представлений у данной категории детей. Обучающиеся с низким уровнем демонстрировали следующие ошибки: затруднения в различении времени

суток по внешним признакам: ученики путали признаки утра, дня, вечера и ночи. Например, не могли правильно назвать время суток по картинкам, изображающим восход/закат солнца, активность людей (сон, работа, игры), освещенность. Некоторые дети связывали определенное время суток с нехарактерными для него действиями или явлениями; непонимание последовательности времени суток: нарушалась правильная последовательность: утро-день-вечер-ночь. обучающиеся могли переставлять временные отрезки местами, указывая на ночь, как на промежуток времени, следующий за утром; проблемы с сопоставлением времени суток с соответствующими действиями: им сложно было соотнести конкретное время суток с типичными для него действиями. Например, подъем – утро, сон – ночь.

Обучающиеся со средним уровнем, хотя и демонстрировали понимание основных признаков времени суток, также допускали ошибки, но в меньшей степени: неточности в определении времени суток по нечетким признакам: например, при изображении заходящего солнца, ребенок мог ошибиться и назвать это утром, из-за неяркого освещения; неполное понимание последовательности: они могли правильно назвать последовательность, но при этом испытывали затруднения в обосновании своего выбора; затруднения при работе с абстрактными заданиями: им было легче работать с наглядными материалами (картинками), чем с вербальными заданиями. Например, могли с трудом ответить на вопрос «Что делается вечером?», но без труда сопоставляли картинку с действием.

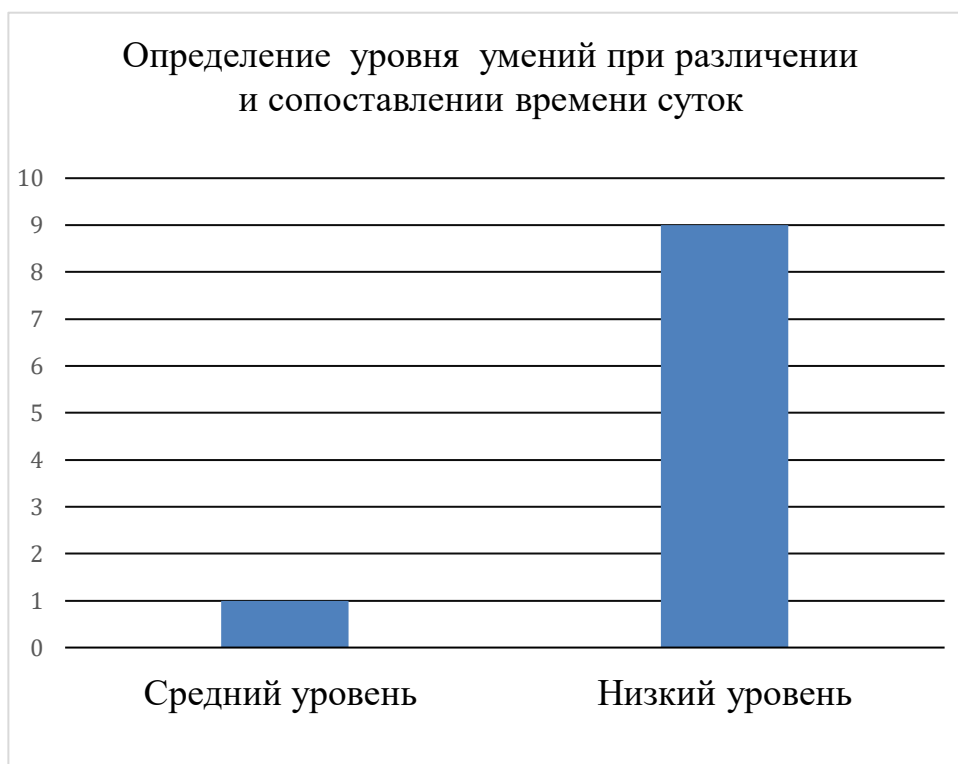


Рисунок 2.9 - Результаты сформированность уровня умений при различении и сопоставлении времени суток

Анализ десятого задания, показало недостаточный уровень сформированности понимания и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра» для обозначения времени. У большинства обучающихся (70%) наблюдается низкий уровень освоения данного материала, тогда как только 30% продемонстрировали средний уровень. Это свидетельствует о значительных трудностях в формировании временных представлений и их вербальном обозначении у данной категории детей. Обучающиеся с низким уровнем допускали следующие типы ошибок: отсутствие понимания временной отнесенности: ученики не понимают, что слова «вчера», «сегодня» и «завтра» обозначают разные временные периоды – прошлое, настоящее и будущее соответственно. Они не соотносят эти слова с конкретными событиями; перестановка временных понятий: обучающиеся часто путают слова «вчера» и «завтра», меняя их местами. Например, при просьбе рассказать, что они будут делать завтра, они рассказывают о событиях, которые уже произошли; отсутствие связи с личным опытом: не могут связать временные понятия с собственным опытом. Например, не

могут вспомнить, что делали вчера или что планируют делать завтра; конкретность мышления: Трудности с абстрактным пониманием времени. первоклассники лучше воспринимают конкретные события, чем временные промежутки; проблемы с использованием грамматических конструкций: затруднения в правильном использовании глаголов в прошедшем, настоящем и будущем времени при ответе на вопросы, связанные с «вчера», «сегодня», «завтра»;

Обучающиеся на среднем уровне демонстрировали базовое понимания и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра» для обозначения времени. Однако, и здесь встречались отдельные ошибки: неустойчивое понимание: ученики понимают значение слов «вчера», «сегодня» и «завтра» в простых ситуациях, но допускают ошибки при более сложных вопросах или в многословных предложениях; затруднения при использовании в контексте: могут правильно ответить на вопрос «Что ты делаешь сегодня?», но испытывают трудности при рассказе о том, что делали вчера или будут делать завтра. Ответы часто односложные и неполные; случайные ошибки: допускают отдельные ошибки из-за невнимательности, импульсивности или усталости; неполнота ответов: ответы часто неполные и требуют наводящих вопросов; затруднения в построении развернутых предложений: Испытывают трудности в построении развернутых предложений при описании событий, связанных с прошлым, настоящим и будущим; использование шаблонов: Часто используют заученные фразы или шаблоны ответов, не всегда понимая их значение.

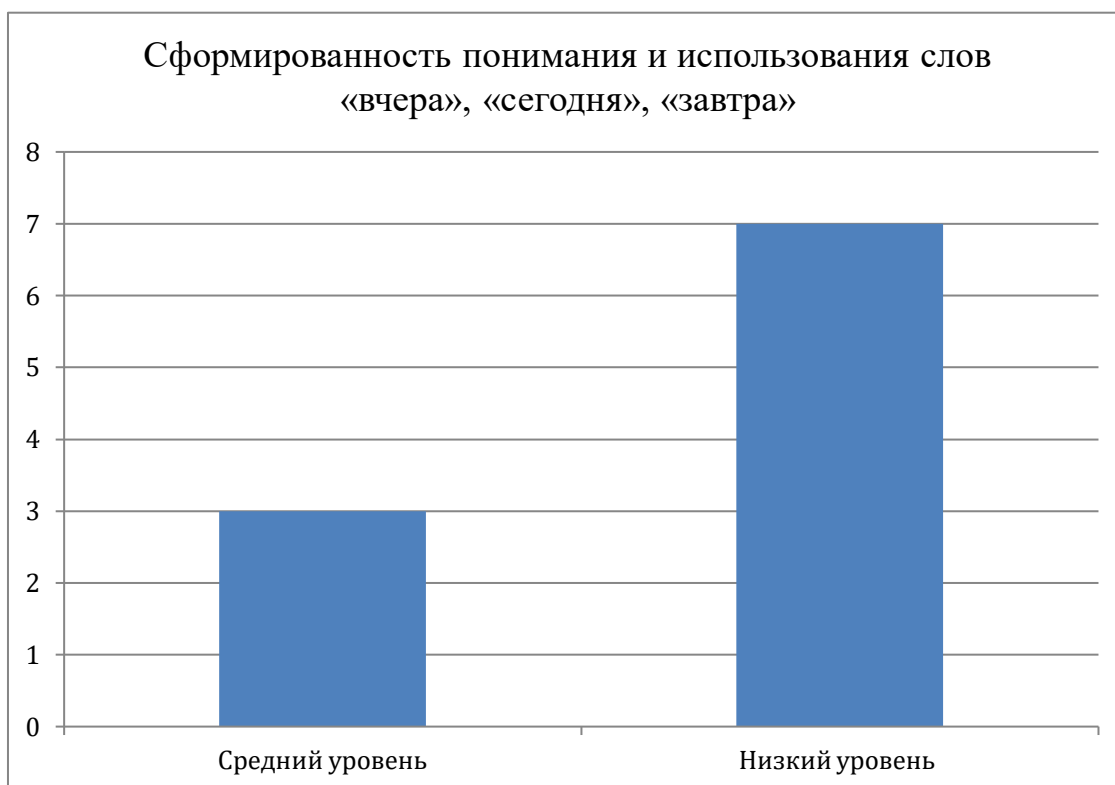


Рисунок 2.10 - Результаты сформированности понимания и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра»

В рамках предварительного исследования были собраны данные об уровне развития пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития. Собранные сведения были упорядочены и представлены в таблице № 2, демонстрирующей количественные показатели, характеризующие итоги предварительного исследования. Анализ представленных сведений указывает на то, что из десяти обследованных учеников первых классов у троих выявлен средний уровень развития пространственно-временных представлений. У остальных семи первоклассников зафиксирован низкий уровень сформированности данных когнитивных функций. Среди десяти протестированных учеников первого класса наивысший зафиксированный балл составил 63, а наименьший – 18. Принимая во внимание, что минимальный результат в 18 баллов и максимальный в 63 балла были получены в результате исследования, можно определить следующие диапазоны успешности выполнения заданий. Для более детальной интерпретации полученных результатов необходимо определить границы диапазонов, соответствующих

различным уровням развития пространственно-временных представлений. В контексте данного исследования, представляется целесообразным использовать трехступенчатую шкалу оценки: низкий, средний и высокий уровни:

Высокий уровень-100-80 баллов

Средний уровень-70-40 баллов

Низкий уровень-30-10 баллов



Рисунок 3 - Уровни сформированности пространственно-временных представлений

Таким образом, нами были выявлены следующие особенности:

- 1) Проблема в развитии пространственного восприятия и осознания схемы тела.
- 2) Трудность в понимании пространственных взаимосвязей между своими руками и их частями.
- 3) Трудность с базовым пространственным ориентированием.
- 4) Трудность с ориентацией в геометрии бумажного листа.
- 5) Трудности с пространственным ориентированием.
- 6) Трудности в освоении темы «Времена года».

7) Низкий уровень знаний характеристик месяцев и их связи со временами года.

8) Пробелов в знаниях о днях недели и умении их упорядочивать.

9) Низкий уровень сформированности навыков различения и сопоставления времени суток

10) Низкий уровень сформированности понимания и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра».

Таким образом, анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента показал, что лишь у 30% первоклассников с задержкой психического развития наблюдается удовлетворительный или средний уровень развития пространственно-временных представлений. У подавляющего большинства, а именно у 70% обучающихся, данные представления находятся на начальной стадии формирования. Указанные факты выявляют потребности в организации дополнительных дефектологических занятий, целью которых является повышение уровня развития пространственно-временных представлений, как в плане количества, так и в плане качества усвоения материала.

Вывод по II главе

Опираясь на работы Н.Я. Семаго, Д. Б. Эльконина и С.Г. Шевченко, нами была создана диагностическая методика для оценки пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития. Эта методика, разработанная на основе исследований советских специалистов в области дефектологии, позволяет всесторонне оценить степень развития ориентации в пространстве и времени у детей с задержкой психического развития, поступающих в первый класс. Методика включает в себя ряд заданий, предназначенных для определения умения ориентироваться в схеме своего тела и окружающем пространстве, устанавливать последовательность событий, понимать временные промежутки и использовать соответствующие понятия. Задания представлены в понятной и доступной для учащихся форме, что способствует созданию благоприятной обстановки во время обследования и повышает надежность результатов. В ходе диагностики особое внимание уделяется анализу не только правильности выполнения заданий, но и подходам, которые ребенок использует для решения задач. Это дает возможность выявить как количественные, так и качественные особенности развития пространственно-временных представлений, определить причины возникающих трудностей и наметить направления коррекционной работы.

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности, которые послужат основой для разработки коррекционных работ по формированию пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития:

- 1) Проблема в развитии пространственного восприятия и осознания схемы тела.
- 2) Трудность в понимании пространственных взаимосвязей между своими руками и их частями.
- 3) Трудность с базовым пространственным ориентированием.
- 4) Трудность с ориентацией в геометрии бумажного листа.

- 5) Трудности с пространственным ориентированием.
- 6) Трудности в освоении темы «Времена года».
- 7) Низкий уровень знаний характеристик месяцев и их связи со временами года.
- 8) Пробелов в знаниях о днях недели и умении их упорядочивать.
- 9) Низкий уровень сформированности навыков различения и сопоставления времени суток
- 10) Низкий уровень сформированности понимания и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра».

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Содержание коррекционных работ по формированию пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов с задержкой психического развития

Коррекционная работа проводилась на базе общеобразовательной школы реализующий адаптированные образовательные программы МАОУ «Лицей № 6 «Перспектива» г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 10 детей, которые обучаются в первом классе первого года обучения. У всех обучающихся наблюдается задержка психического развития.

При разработке содержания коррекционных работ мы опирались на следующие принципы развития детей: онтогенетический, наглядности, доступности, сознательности, активности, индивидуальности и дифференцированностью обучения, деятельностный принцип обучения.

Игры, которые использовались при формировании содержания коррекционных работ учитывали закономерности наблюдаются у обучающихся с задержкой речевого развития.

Все игры были разделены на два блока:

I блок - развитие пространственных отношений;

II блок - развитие временных представлений

Подбор игр по пространственной ориентации был сделан на основе работ следующих авторов: Дунаева З.М и Макарова В.Н. Игры по временной ориентировки были подобраны на основе работ: Иншакова О.Б и Колесникова А.М.

На основании результатов констатирующего эксперимента, мы определили две группы обучающихся с задержкой психического развития среднего и низкого уровня, а так же опирались на их особенности.

Особенности первоклассников с ЗПР среднего уровня: обучающиеся первых классов испытывают трудности в различении правой и левой сторон,

а также в восприятии границ собственного тела и окружающего пространства; первоклассники демонстрируют неточности в использовании предлогов, определяющих местоположение, таких как: над, под, слева, справа. Дети заменяли предлоги близкие по смыслу словами или полными незнанием их семантики; обучающиеся сталкивались с определёнными сложностями при ориентации на листе бумаги в терминах: над и под; у первоклассников наблюдалось смешение представлений о временах года, месяцах, днях недели и частях суток.

Особенности первоклассников с задержкой психического развития низкого уровня: обучающиеся испытывали затруднения в осознании своего тела или же полностью теряли ориентацию в пространстве; ученики первого класса могли испытывать трудности с использованием предлогов, которые указывают на положение в пространстве, таких как «над», «под», «слева», «справа», «между», «за», «перед». Они могли заменять эти предлоги другими словами, близкими по значению, или не понимать их значения; ученики сталкивались с трудностями при определении местоположения объектов на листе бумаги относительно друг друга, например, «выше», «ниже», «слева», «справа», или же вовсе не могут сориентироваться в пространстве листа; проявляют недостаточную осведомлённость относительно классификации временных периодов, таких как времена года, месяцы и периодах суток.

На основании выявленных особенностей нами были разработано содержание коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов с задержкой психического развития.

Выделены несколько этапов:

- формирование представлений о лице и теле;
- развитие способностей к пространственному восприятию;
- формирование навыков пространственной ориентации на листе бумаги;
- формирование умения ориентироваться во временах года;

- формирование представлений о временных эталонах: дни недели, части суток;

- формирование представления о понятиях вчера, сегодня, завтра и соблюдения периодичности.

Таблица № 4 - календарно-тематическое планирование коррекционных занятий

Начало таблицы

№	Дата	Дата	Тема	Количество часов
Ориентация в пространстве				
1	17.02.25- 19.02.25	18.02.25- 20.02.25	формирование представлений о лице и теле.	1
2	24.02.25- 26.02.25	25.02.25- 27.02.25	формирование графической ориентация на листе бумаги	1
3	3.03.25 - 5.03.25	4.03.25 - 6.03.25	формирования понятий «справа», «слева».	1
4	10.03.25 - 12.03.25	11.03.25 - 13.03.25	формирования понятий «сзади», «спереди».	1
5	17.03.25- 19.03.25	18.03.25- 20.03.25	формирование понятий «сверху», «снизу».	1
6	24.03.25- 26.03.25	25.03.25- 27.03.25	формирование ориентация на листе бумаги. Части листа: центр, стороны, углы.	2
7	31.03.25- 2.04.25	1.04.25- 3.04.25	формирование понятий: «над», «под», «в».	1
Ориентация во времени				
8	7.04.25- 9.04.25	8.04.25- 10.04.25	формирование представлений о временах года и их характерных признаках.	2
9	14.04.25- 16.04.25	15.04.25- 17.04.25	формирование о последовательности месяцев года. Соотнесение с временами года: зима, весна, лето, осень.	4
10	21.04.25- 23.04.25	22.04.25- 24.04.25	формирование представлений о днях и их последовательности	2

11	28.04.25- 30.04.25	29.04.25- 6.05.25	формирование представлений о временах суток	2
12	5.05.25- 7.05.25	13.05.25- 15.05.25	формирование понятий: «вчера», «сегодня», «завтра».	2

Блок 1. Формирование представлений о лице и теле:

Формирование у ребёнка осознания границ и структуры собственного тела и лица, требует постоянного подтверждения через разнообразные указатели, помогающие ему установить наличие верха и низа, например ориентиры: потолок, небо - пол, трава, передней и задней частей ориентиры: пуговицы на одежде - капюшон, а также правой и левой сторон, например ориентиры: цветная лента или часы на запястье. Особенно сложным для детей оказывается дифференциация правой и левой сторон тела. В связи с этим, рекомендуется начинать с упражнений, направленных на установление связи между частями тела и правой/левой рукой. Необходимо, чтобы ребёнок овладел способностью быстро и безошибочно выполнять движения различными частями тела, следуя словесным указаниям например, «подними левое плечо», «закрой левый глаз правой рукой». На начальных этапах освоения концепции пространственной ориентации, понимание формируется преимущественно на невербальном уровне, поэтому целесообразно использовать игровые методики для закрепления данных представлений.

Осознание границ собственного тела тесно связано с развитием сенсорной интеграции, процесса, посредством которого нервная система организует информацию, получаемую от органов чувств. Нарушения в сенсорной интеграции могут затруднять формирование чёткого образа тела, приводя к трудностям в координации движений, ориентации в пространстве и обучении новым навыкам. Поэтому важно уделять внимание развитию всех сенсорных систем ребёнка. Использование в процессе обучения игр и упражнений, направленных на осознание границ тела, способствует не только развитию пространственной ориентации, но и формированию

позитивного самовосприятия. Когда ребёнок чётко осознает своё тело и его возможности, он чувствует себя более уверенно в различных ситуациях. Для детей, испытывающих трудности в различении правой и левой сторон, полезно использовать дополнительные визуальные и тактильные подсказки. В качестве альтернативы, можно обратить внимание на правое запястье с помощью яркого браслета или выделить правую обувь приметной наклейкой. Важно помнить, что тренировочный процесс требует систематичности и последовательности, с постепенным усложнением упражнений. Необходимо начинать с простых движений, таких как подъем правой руки или касание левого колена, и постепенно переходить к более сложным задачам, требующим согласованной работы верхних и нижних конечностей.

В образовательном процессе крайне важно принимать во внимание индивидуальные характеристики каждого обучающегося. Существуют ребята, для которых способ восприятия материала является приоритетным, например как: зрительное и слуховое восприятие, тактильные ощущения. Поэтому, нужно применять различные педагогические методы и приемы, чтобы подобрать подходящий способ обучения для каждого отдельного ребёнка.

Также важно создавать комфортную обстановку, в которой обучающийся не испытывает страха перед ошибками и чувствует себя уверенно в процессе обучения. Задача взрослого в формировании осознания границ тела у ребёнка состоит в обеспечении благоприятной среды для его развития, предоставлении возможностей для исследований и опытов, а также в поддержке и поощрении ребёнка.

Необходимо помнить, что каждый ребёнок развивается в индивидуальном темпе, и не следует проводить сравнения между детьми. Основная цель – создать условия, в которых ребёнок сможет максимально раскрыть свои способности и достичь высоких результатов.

1. «Освоение телесности»

Цель: углублении понимания структуры и определения пределов своего физического тела.

Оборудование: зеркало в полный рост.

Ход занятия: педагог с обучающимся располагаются лицом к зеркалу.

Путём тактильного обследования определяются основные части тела.

Инструкция: «Рассмотрим наше тело. Начнём с головы. Найди, где она находится. А где шея? Что располагается ниже шеи? От плеч отходят две руки: правая (указать) и левая. Завершается рука кистью. Внутренняя сторона кисти называется ладонью. Каждый палец имеет своё индивидуальное название».

Выполним упражнение в соответствии с текстом:

Этот пальчик – самый маленький,

Мизинчик – молодец удаленький.

Безымянный с кольцом дружит,

И его он не забудет.

Этот палец – средний, самый длинный,

Точно в центре он стоит, истинный.

Этот палец – указательный,

Очень важный, замечательный.

Палец большой, хоть и короткий,

Но среди всех самый сильный и стойкий.

Пальчики все дружат,

Вместе дело делать любят.

Ход работы: при выполнении каждой строки указанный палец сначала осторожно потянуть, затем нежно погладить. В завершение – сжать все пальцы в кулак, разжать. Педагог показывает, где находится туловище. Что расположено на туловище спереди? (Грудь, живот.) А сзади? (Спина.) Наши ноги расположены в самой нижней области тела: «стопа, служит нам опорой при ходьбе. Название этой части тела связано с ее основной функцией – способностью «ступать».

2. Игры «Кукла в гости к нам пришла»

Цель: закрепить знания о частях лица в игровой форме.

Инструкция: «Здравствуйте, ребята Это кукла Маша, и она очень рада вас видеть. Давайте познакомимся и поиграем».

Ход работы: педагог, использует куклу как наглядное пособие, задаёт детям вопросы о частях лица. Например: «Посмотрите, это глазки Маши. Для чего нужны глазки?» «Правильно, глазками мы смотрим. А это носик. Что мы делаем с помощью носика?». Обсуждаем глаза, нос, рот, объясняя их функции: смотреть, чувствовать запахи, говорить, есть. Если обучающиеся затрудняются с ответом, педагог помогает им, используя куклу для демонстрации и объяснения. Важно, чтобы игра проходила в лёгкой, непринуждённой атмосфере, и даже неверные ответы детей поощрялись и корректно исправлялись.

Педагог показывает на каждую часть лица и называет её, повторяя несколько раз, попросит детей повторить: «у меня есть ещё щёчки, которые становятся красными, когда я радуюсь. А это мои ушки, которыми я слушаю ваши интересные истории. И конечно же, у меня есть волосы, которые можно расчёсывать и делать разные причёски! Теперь вы знаете, как я выгляжу! Мне было очень приятно с вами познакомиться! А теперь, может быть, вы расскажете мне о своих частях лица? Покажите мне свои глазки, носики, ротик!».

3. Упражнения «Секреты тела»

Цель: совершенствования тактильных ощущений посредством прикосновений к различным участкам тела.

Инструкция и ход игры: педагог обращается к детям со следующими словами: «Предлагаю сыграть в прятки, но необычные – мы будем прятать части нашего тела. Важно спрятать их так, чтобы они стали невидимыми. Спрячьте глаза; рот; нос, колени; пальцы; зубы; ноги; волосы. Займите горизонтальное положение на спине. Последовательно поднимите вверх:

кисть руки; ступню ноги; коленный сустав; локтевой сустав; всю нижнюю конечность; голову.

Усложнение: педагог может усложнить упражнение, направленные на одновременный подъем двух частей тела. Педагог демонстрирует поднятие обеих верхних конечностей. После предлагает сосредоточиться на подъеме больших пальцев сначала одной руки по очереди, а после обеих рук. Педагог демонстрирует поднятие стопы и ладони; колена и головы; локотя и ноги; большого пальца на руке и большого пальца на ноге».

4. Игра «Робот»

Цель: развитие пространственных ориентировок в пространстве.

Оборудование: используем разметку на полу: коврики, линии скотча, для определения направления и расстояния шагов.

Ход игры: педагог проговаривает простые команды, например: «Один шаг вперёд», «Два шага направо», «Прыжок вверх», «Три шага налево», «Вниз (присесть)», «Повернуться вокруг себя».

Выполнение команд: «Послушные» роботы должны точно выполнять команды педагога. Через некоторое время ведущий объявляет: «Внимание, режим непослушного робота!». «Непослушные» роботы должны выполнять все команды наоборот: Вместо шага вперёд – шаг назад. Вместо прыжка вверх – приседание. Вместо поворота направо – поворот налево.

Ход работы: педагог усложняет игру, если обучающиеся начинают хорошо справляться: увеличить темп; добавить более сложные команды например: «наклон вперёд», «руки в стороны», «изобразить самолёт»; использовать жесты вместо словесных команд: поднятая рука – шаг вперёд, опущенная рука – шаг назад; ввести «запутывающие» команды – например, педагог говорит: «Шаг вперёд», но сам делает шаг назад. Робот должен ориентироваться только на словесную команду.

Формирование навыков пространственной ориентации на листе бумаги:

Для освоения навыков ориентации на бумажном листе, первоначально следует взять чистый лист. На начальной стадии обучения ребенок знакомится с границами и вершинами фигуры. Затем он располагает различные предметы в различных секторах плоскости: внизу слева и вверху справа. Тем самым, он получает представление о том, какие области остаются свободными. Ребёнок также осваивает вербальное описание позиции объектов, символов и чисел на странице. Целесообразно выполнение упражнений, направленных на выявление схожих и различающихся элементов. Это способствует развитию у ребёнка пространственного мышления и понимания расположения объектов. В дальнейшем ребёнок переходит к рисованию фигур по заданному примеру. В начале это может быть простым копированием, а затем переходить в самостоятельное конструирование фигуры из палочек или кубиков.

В ходе формирования навыков определения местоположения на листе, нужно переходить к более сложным задачам. Например, можно предложить ребёнку разделить лист на части и размещать предметы согласно с заданными условиями. Это помогает развитию критического мышления и умению анализировать информацию. После успешного освоения работы с отдельными предметами, можно переходить к созданию композиций. Ребёнку предлагается нарисовать простой сюжет, например, домик с солнцем и деревьями. В процессе работы нужно обращать внимание ученика на пропорции и взаимное расположение объектов, что способствует развитию композиции и абстрактного мышления. Для закрепления полученных навыков лучше всего использовать игровые формы обучения. Можно предложить ребенку игру в «географические координаты», где он должен находить объекты на листе по заданным координатам. Другой вариант-игра в

«художника-конструктора», где ребенок должен создавать сложные фигуры из простых элементов, следуя инструкциям.

В процессе обучения важно учитывать индивидуальные особенности ребенка и его темп усвоения материала. Не следует торопить его и требовать немедленных результатов. Важно поддерживать интерес к занятиям и создавать благоприятную атмосферу для творчества и экспериментов. Поощрение и похвала за достижения, даже небольшие, способствуют укреплению уверенности в себе и стимулируют дальнейшее развитие.

1. Игра «Продолжи узор»

Цель: развитие зрительного внимания, мелкой моторики, координации движений руки и глазомера, а также формирование умения ориентироваться на листе бумаги и копировать простые узоры.

Оборудование: лист бумаги в крупную клетку (формат А4 или больше, в зависимости от размера образца); простой образец узора из клеток (нарисованный заранее на отдельном листе или в верхней части листа, где будет выполняться задание). Образец должен быть чётким и понятным; карандаш (мягкий, хорошо затачивается); ластик (для исправления ошибок)

Ход работы: педагог следит, чтобы у ребёнка было достаточно пространства для работы, обеспечивает хорошее освещение и удобную посадку за столом. Демонстрирует ребёнку образец узора и объясняет, что его задача - внимательно изучить образец и точно его воспроизвести. Педагог просит ребёнка продолжить рисовать идентичные клетки в ряд и/или столбик, следуя примеру, определяет количество клеток в каждом элементе узора, выясняет взаимное расположение элементов (рядом, через клетку, сверху, снизу). Педагог выявляет наличие повторяющихся фрагментов в узоре, наблюдает за процессом выполнения задания, поощряет и подбадривает ребёнка. При необходимости, оказывает помощь, указывает на неточности (ошибочное количество клеток, неправильное расположение), демонстрирует способы исправления ошибок. Если ребёнок устал, педагог

предлагает сделать небольшой перерыв. После завершения рисования узора, хвалит ребёнка за усердие и аккуратность.

2. Игра «Волшебный лист»

Цель: развитие творческого мышления, мелкой моторики, цветового восприятия и воображения через создание рисунка по инструкции.

Оборудование: чистый лист А4, цветные пальчиковые краски/карандаши.

Ход работы: педагог берет чистый лист бумаги формата А4 и готовит цветные пальчиковые краски или карандаши.

Инструкция: «История начинается: представь себе лист, и пять карандашей: жёлтый, красный, зелёный, синий и чёрный. Начинаем наше путешествие по листу. Первым пошёл жёлтый карандаш. Он нашёл верхнюю сторону листа и прочертил жёлтую линию вдоль неё. Вторым отправился красный карандаш. Он нашёл нижнюю сторону и прочертил красную линию вдоль неё. В правую сторону прочертил зелёный карандаш. В левую сторону – синий карандаш. Домик в центре: чёрный карандаш остался в центре листа и построил там домик. Нарисуйте его. Уголки: Разделите уголки листа поровну, используя два цвета для каждого угла. Подумай, какие цвета лучше всего сочетаются. Все карандаши собрались в своём жилище, размышляя о дальнейших развлечениях».

3. Игра «Преследование»

Цель: та же

Инструкция: «наверху была нарисована полоса лимонного цвета, и грифель такого же оттенка устремился к ней. Вниз побежал красный карандаш. Вправо побежал зелёный карандаш.. Влево побежал синий карандаш. Нарисую их движения»

4. Игра «Рисую двумя руками»

Цель: та же

Инструкция: «Возьми в правую руку жёлтый карандаш, а зелёный в левую. Карандаши побежали в правый верхний угол нарисуй как они бежали. А теперь в левый верхний левый угол, дальше в правый нижний угол

и в левый нижний угол. Чёрный карандаш так и не смог поймать остальные карандаши».

5. Упражнение «Графический диктант»

Цель: развитие у детей слухового внимания, пространственного мышления, умения ориентироваться на листе бумаги в клетку, мелкой моторики и координации движений.

Оборудование: листы в клетку (каждому ученику); простые карандаши (каждому ученику); ластик (каждому ученику); образец готового рисунка (для учителя) – желательно, чтобы образец был простым и понятным для детей.

Ход работы: педагог раздаёт каждому ученику лист в клетку, карандаш и ластик, просит детей поставить точку в центре листа. Это будет начальная точка. Педагог объясняет детям, что будет диктовать, куда и на сколько клеточек нужно провести линию, акцентирует внимание на том, что линии должны быть ровными и чёткими. Педагог говорит, что нельзя отрывать карандаш от бумаги во время выполнения одного отрезка, обращает внимание, что нужно внимательно слушать и следовать инструкциям.

Примеры команд: «Одна клетка вправо»; «Две клетки вверх»; «Одна клетка влево»; «Три клетки вниз». Педагог повторяет команды, если это необходимо (особенно в начале), следит за тем, как обучающиеся выполняют задание, и помогает тем, кто испытывает трудности. После завершения диктанта, педагог показывает детям образец готового рисунка. Попросит их сравнить свои работы с образцом. Учитель-дефектолог помогает обучающимся исправить ошибки, если они есть, хвалит всех за старание и выполненную работу.

4. Упражнение «Геометрический диктант»

Цель: совершенствование навыков пространственного мышления и ориентирования в двухмерном пространстве.

Оборудование: лист бумаги для каждого участника, комплект геометрических форм.

Ход работы: педагог предоставляет лист бумаги и набор геометрических фигур, произносит инструкцию, которую дети выполняют.

Инструкция: «разместите красный квадрат в верхнем левом углу, поместите жёлтый круг в центральную часть листа, зеленый треугольник «поместите» в правый нижний угол. По завершении диктанта педагог проводит проверку правильности выполнения задания, одним из следующих способов:

Первый способ: педагог предлагает ребёнку готовый образец с изображением геометрических фигур.

Второй способ: один из детей выполняет задание на магнитной доске, которую затем демонстрируют всей группе для сравнения результатов.

Формирование пространственных представлений:

Развитие пространственного мышления играет ключевую роль в когнитивном развитии ребёнка, особенно на начальном этапе обучения в школе. У школьников с задержкой психического развития часто наблюдаются трудности в этой области, что негативно сказывается на их успеваемости по чтению, письму, математике, а также на их социальной адаптации. Коррекция пространственного восприятия у детей с ЗПР должна быть комплексной, учитывающей особенности их психофизиологического развития. Необходимо создать условия для формирования полноценных пространственных представлений у обучающихся с задержкой психического развития, которые необходимы им для успешной интеграции в образовательную среду и общество. Это включает в себя совершенствование сенсорного восприятия: зрительного, тактильного, кинестетического, формирование представлений о схеме тела и ориентации в нём, формирование представлений о пространственных отношениях между объектам: верх - низ, право - лево, впереди - сзади, близко - далеко и формирование умения ориентироваться в пространстве на листе бумаги, в классной комнате, на улице. Коррекционная работа должна представлять собой систему взаимосвязанных упражнений и заданий, направленных на

решение конкретных задач. Важен постепенный переход от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Содержание и методы обучения должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей с ЗПР. Эффективно использование наглядных материалов, дидактических игр и практических упражнений. Необходимо вовлекать ребёнка в активную деятельность, стимулируя его познавательную активность, учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, его сильные и слабые стороны, создавать позитивную атмосферу, поощрять и поддерживать ребёнка. Важно сотрудничество между педагогом, психологом, родителями и другими специалистами. Коррекция пространственных представлений у учащихся первых классов с задержкой психического развития - это сложный и длительный процесс, требующий комплексного подхода и индивидуализации. Эффективность коррекционной работы во многом зависит от квалификации педагогов, психологов и логопедов, а также от активного участия родителей. Своевременная и правильно организованная коррекция позволит детям с ЗПР успешно адаптироваться к школьной среде и достичь оптимального уровня развития.

1. Игра «Ладони и следы»

Цель: закрепление понятий «лево» и «право».

Оборудование: вырезанные из картона или другого материала изображения ладоней (левых и правых) и ступней (левых и правых) в достаточном количестве; ковёр или другая ровная поверхность для игры.

Ход работы: педагог раскладывает изображения ладоней и ступней в произвольном порядке на ковре. Убеждается, что есть достаточно места для передвижения детей.

2. Игра. По следам.

Цель: та же.

Ход работы: ребёнка попросят построить дорожку из следов (например, только из ступней). Показываем, как нужно двигаться по дорожке, ставя

ноги точно на отпечатки следов. Обращаю внимание на асимметрию отпечатков, показывая, куда ставить левую и правую ногу.

Усложнение: разные типы дорожек: предлагаем ребёнку пройти по прямой, кривой или перекрёстной дорожке.

Чередование: комбинируем в дорожке отпечатки ладоней и ступней, предлагаем ребёнку ставить на ладошки руки, а на ступни – ноги.

3. Игра. «Чудо день»

Цели: учить отражать в речи пространственные отношения между предметами, используя слова: справа, слева, вверх, вниз, сверху, снизу, ближе, дальше.

Оборудование:карточки

Ход работы: Педагог предлагает послушать историю о весёлых друзьях, которые живут в необычном мире и очень любят прятаться. Ребёнок называет местоположение друзей используя пространственные предлоги.

Вопросы:

- 1) Где прячется гномик?
- 2) Где сидит гномик?
- 3) Откуда выглядывает котик?
- 4) Где стоит лисичка?
- 5) Где собачка?
- 6) Гномик перебирается?
- 7) Гномик выглядывает откуда?



4. Игра «Найди ладошку»

Цель: закрепить понимание о расположении правой и левой частей тела.

Оборудование: пара ладошек, вырезанных из бумаги или картона, по количеству детей.

Ход игры: педагог предлагает отыскать изображение правой ладони и разместить его с левой стороны от себя, после учитель-дефектолог предлагает найти изображение левой ладони и расположить его с правой стороны. Педагог зачитывает стихотворение, сопровождая его движениями пальцев. Обучающиеся повторяют гимнастику, синхронно выполняя движения вместе со мной.

Вот пальчики вышли на прогулку, (Ритмичные движения большими пальцами).

А следующие спешат вдогонку,
(Ритмичные движения указательными пальцами).

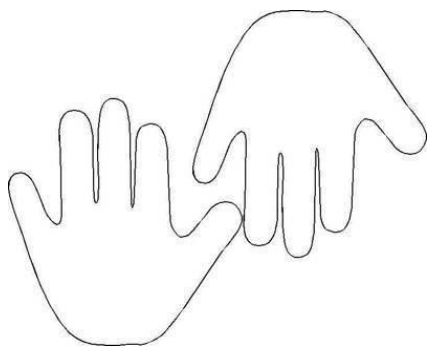
Третьи пальчики торопятся, бегут.
(Быстрые движения средних пальцев).

А четвёртые не спеша идут.
(Медленные движения безымянных пальцев).

Пятый пальчик весело скачет,
(Ритмичные касания мизинцами).

Поскользнулся и вдруг упал.

(Резкий удар кистями рук).



Блок 2. Временные представления:

Формировать представления о понятиях

вчера, сегодня, завтра и соблюдать периодичность:

Развитие представлений о временных понятиях «вчера», «сегодня» и «завтра», а также формирование чувства периодичности у первоклассников с задержкой психического развития представляет собой сложную задачу. Освоение этих понятий требует от ребёнка развитых когнитивных функций, включая абстрактное мышление, память и внимание, а также способности к организации информации в последовательном порядке. В контексте работы с детьми с ЗПР особенно актуальна теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным. Согласно этой теории, процесс формирования представлений о времени должен быть организован последовательно, с прохождением нескольких этапов: мотивационного, ознакомительного, этапа громкой социальной речи, этапа «речи про себя» и этапа умственного действия.

Особенности формирования представлений о времени у детей с ЗПР включают замедленный темп усвоения, трудности с абстрагированием, нарушение последовательности, недостаточное развитие памяти и внимания, а также ограниченный словарный запас. Рекомендуется использовать наглядные материалы: календари, режим дня, опираться на конкретные события, многократно повторять материал, активно вовлекать ребёнка в процесс обучения, применять индивидуальный подход, использовать игры и

устанавливать связь между понятиями времени и реальной жизнью. Важно также расширять словарный запас, связанный с понятиями времени, и систематически работать над формированием понимания периодичности.

1. Игра «Разноцветные дни»

Цель: закрепить представления о смене времён: «вчера», «сегодня», «завтра».

Оборудование: разноцветные полосы: 3 полосы плотной бумаги или картона (примерно 20х5 см каждая). Каждую полосу следует выделить уникальным оттенком: Первая полоса. Минувшее: лазурный, оттенок былого, прохлады; Вторая полоса. Настоящее: изумрудный, оттенок текущего момента, бытия; Третья полоса. Грядущее: лимонный, оттенок перспективы, светила, упования. На каждой из полос возможно разместить крупную надпись, соответствующую времени: минувшее, настоящее, грядущее.

Ход работы: педагог приветствует обучающихся. Детям предлагается актуализировать знания о днях недели. Педагог уточняет, что каждый день, помимо основного наименования: понедельник или вторник. Дни недели обладают дополнительным «именем», зависящим от его места относительно настоящего времени. Даются определения временным понятиям: «сегодня» – текущий день, «вчера» – день, который миновал, «завтра» – день, который ещё предстоит.

Цветные полосы используются для обозначения времени: синий цвет представляет «вчера», зелёный – «сегодня», жёлтый – «завтра». Педагог читает маленькие стихотворения и после стихотворений, обучающиеся поднимаю полосу нужного цвета.

Примеры стихотворений:

«Вчера я в парке и здорово провел время с друзьями»;

«Сегодня солнышко и поют птички»;

«Завтра иду в кино, думаю будет интересно»

2. Игра «Домик дней»

Цель:закрепить представления о настоящем, прошедшем, будущем времени.

Оборудование: домик с тремя окошками, каждое из которых подписано: вчера, сегодня, завтра. Набор картинок с изображением различных действий: ребёнок спит, ест, играет, рисует.

Ход работы: педагог знакомит обучающегося с макетом домика, имеющего три окна, именуемого «Домик времени». Каждое из окон олицетворяет собой конкретный день. Педагог предлагает распределить иллюстрации по соответствующим окнам домика, исходя из времени, изображенного на картинке: «в какое окно следует поместить картинку, на которой ребенок изображен спящим, если это происходило в прошлом?»; «а в какое окно следует поместить изображение ребенка, который сейчас принимает пищу?»; «и где должна находиться картинка, на которой ребенок будет играть в будущем?».

3.Упражнение «Хронологическая последовательность событий»

Цель: укрепить понимание временных категорий – настоящего, прошлого и будущего.

Оборудование: комплект карточек с изображениями, демонстрирующими различные виды деятельности или процессы, состоящие из ряда последовательных стадий: например, посев семян – появление побегов – цветение, повреждённая кружка – восстановление кружки, чистый ребёнок – ребёнок, измазанный краской – ребёнок после принятия водных процедур. Число карточек определяется количеством участников.

Ход работы: педагог располагает карточки на поверхности стола изображением вниз. Детям дается разъяснение о наличии у каждого действия начальной, основной и завершающей фаз, либо о протекании событий в определенной последовательности: первичное событие влечет за собой последующее. Каждый ребенок поочередно выбирает одну карточку. Обучающийся осуществляет тщательный осмотр выбранной карточки и озвучивает представленное на ней содержание. Задают уточняющие вопросы:

«какое событие предшествовало данному?»; «какое событие последует за данным?». Ребенок формирует краткое повествование, отражающее последовательность событий: события, имевшие место в прошлом, события, происходящие в настоящий момент, и события, которые произойдут в будущем.

4. Упражнение. «Составление рассказа на основе изображений»

Цель: развитие навыков понимания временной последовательности происходящих событий.

Оборудование: четыре карточки с изображениями, иллюстрирующими различные временные отрезки суток (утреннее время, дневное время, вечернее время и ночное время), а также соответствующие действия, происходящие в каждый из этих периодов; лист писчей бумаги или плоская поверхность стола, предназначенная для размещения карточек в нужном порядке; графитные карандаши, фломастеры или краски (по желанию), в случае если планируется создание ребёнком собственной серии иллюстраций.

Ход работы: педагог осуществляет предварительную подготовку изображений, уделяя особое внимание их соответствию возрасту ребенка и простоте восприятия, демонстрирует ребенку все четыре изображения и просит внимательно их изучить. С целью облегчения понимания содержания картинок ребенком. Педагог задает серию ориентирующих вопросов:

«Что изображено на данной картинке?»;

«Какое время дня отражено на изображении?»;

«Какие действия выполняют персонажи на этой картинке?».

Ход работы: педагог просит ребенка расположить изображения в логической последовательности, чтобы сформировать повествование о событиях, происходящих в течение дня. В случае необходимости, педагог оказывает поддержку и направляет, однако стремится предоставить ребенку возможность самостоятельно найти правильное решение. Когда картинки будут расставлены в правильном порядке, педагог просит ребёнка составить

короткий рассказ о том, что происходит на каждой картинке и как эти события связаны друг с другом.

Усложнение: педагог задает вопросы по рассказу, побуждая ребёнка к более подробному описанию событий и выражению своего мнения:

«Что произошло сначала?»;

«Что было потом?»;

«Почему это произошло?»;

«Что будет дальше, как ты думаешь?».

Педагог хвалит ребёнка за его усилия и творческий подход, подчёркивает, что нет правильных или неправильных ответов, главное - это умение рассказывать и выражать свои мысли.

Формировать представления временных эталонов: дни недели, сутки:

Развитие понимания времени, включая дни недели и время суток, представляет собой сложную задачу когнитивного развития, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья, такими как задержка психического развития. Методология формирования этих представлений у данной группы обучающихся основывается на ряде принципов и последовательных шагов: первостепенное значение имеет чувственное восприятие и установление ассоциаций с конкретными событиями. Важную роль играет визуальная поддержка, включающая использование календарей, графических расписаний с наглядными изображениями и символами, отражающими ключевые моменты дня или недели: изображение солнца для обозначения утра, книги – для урока, тарелки – для обеда. Для развития у ребенка чувства времени большое значение имеют ритуалы и строгий распорядок. Неукоснительно соблюдению режима дня и недели формирует четкие связи между временем и действиями.

Эффективно использовать сенсорные стимулы такие как: запах каши по утрам, одежда для прогулки, школьный звонок. Запомнить последовательность дней недели и частей суток - важная задача, которую можно значительно облегчить. Ритмичные тексты, такие как: песни, стихи,

дидактические игры, требующие сопоставления и классификации, основанные на ассоциациях, которые оказывают существенную помощь. Кроме того, визуализация в виде линии времени делает последовательность понятной и легко запоминающейся.

Чтобы помочь ребенку понять дни недели и время суток, важно связать их с его повседневной жизнью, предложите ему вести дневник, вместе планируйте день или неделю, отмечая важные события. Задавайте ребенку вопросы, чтобы закрепить его знания: «какой сегодня день?», «Что мы делаем утром?».

1. Игра «Какое слово потерялось»

Цель: развитие умения соотносить события с конкретным временем и понимать их взаимосвязь.

Оборудование: небольшой мяч

Ход работы: педагог с обучающимся стоят напротив друг друга, объясняет правила игры.

Инструкция: «Я буду задавать вопрос, в котором пропущено слово, а ты должен быстро называет пропущенное слово и вернуть мне мяч».

Примеры вопросов.

Мы завтракаем, ужинаем, а обедаем

Сегодня у нас было рисование, а вчера была

Сегодня у нас математика, а завтра будет

Летом мы купаемся в реке, а зимой катаемся

Утром мы делаем зарядку, а вечером

После весны наступает, а после лета

Солнце светит днём, а луна.....

Корова даёт молоко, а курица.....

Мы пишем ручкой, а рисуем.....

Огонь горячий, а лёд.....

Мы надеваем куртку зимой, а летом.....

2. Игра «Семь братьев»

Цель: научить различать дни недели и запоминать их последовательность в игровой форме.

Оборудование: календарь с крупными названиями дня недели; карточки с названием дня недели; игрушки и предметы ассоциирующиеся с днем недели

Ход работы: педагог в зависимости от дня недели готовит стимульные материалы, такие как: календарь, игры по дням недели или варианты заданий. В начале занятия учитель предлагает ребенку перелеснуть календарь на сегодняшний день и вспомнить план занятий. Педагог может предложить родителям одевать ребенка в разные по цвету рубашки или кофточки в зависимости от дня недели: понедельник - синяя, вторник - голубая, среда - черная, четверг - серая, пятница белая рубашка.

3. Игра «Суточное приключение»

Цель: укрепить знания о наименованиях временных отрезков суток: утро, день, вечер, ночь.

Оборудование: картинки с часами суток; колонка с звуками: утра, дня, вечера и ночи; карточки с картинками деталей части суток.

Ход работы: педагог приветствует детей и объявляет о предстоящем путешествии по частям суток, напоминает детям о том, что такое сутки и из каких частей они состоят. Педагог объявляет о начале путешествия и первом пункте назначения: утро, создает атмосферу утра: включает соответствующую музыку, показывает картинки с утренним пейзажем, выставляет предмет - символ «утро»: игрушечное солнышко.

Педагог задает вопросы: «что мы видим утром?»; «что мы делаем утром?»; «какие животные и птицы просыпаются утром?»; Педагог повторяет процесс для каждой части суток: «День», «Вечер», «Ночь», использует соответствующее оборудование и задавая вопросы.

Формировать умения ориентироваться во временах года и месяцах:

Восприятие времени представляет собой особую сложность для детей младшего школьного возраста. Затруднения в освоении временных понятий обусловлены рядом специфических характеристик времени, таких как его

непрерывность, необратимость, абстрактность и относительность словесных обозначений.

Изучение времен года, разделяют на три части: формирование знания о сезонных изменениях в живой природе, развитие понимания о изменениях в неживой природе, создающих представления об изменениях в жизни и деятельности людей в разные сезоны. Информацию о временах года нужно давать в сравнении с предыдущим сезоном, основываясь на опыте ребенка. На ранних стадиях обучения следует использовать, наглядные средства позволяющие детям различать времена года по картинкам и запоминать их характерные особенности. Позже они должны научиться определять последовательность смены времен года и рассказывать о них на основе собственных представлений, без опоры на наглядность. При ознакомлении с временами года необходимо познакомить детей с названиями месяцев, их последовательностью и сформировать представление о том, что год состоит из двенадцати месяцев, а каждое время года – из трех месяцев.

Формирование временных представлений у младших школьников – это сложный и многогранный процесс, требующий последовательного и систематического подхода. От понимания частей суток до осознания годового цикла, каждый этап имеет решающее значение для развития когнитивных навыков ребенка и его успешной адаптации в окружающем мире. Ключевым фактором успешного обучения является использование разнообразных методов и приемов, учитывающих возрастные особенности детей. Чтобы обучение было максимально эффективным, необходимо активно использовать наглядные материалы, игровые элементы, словесные упражнения и практические задания. При этом важно учитывать, что дети усваивают материал с разной скоростью, поэтому каждому ребенку требуется индивидуальная поддержка и возможность повторения для закрепление знаний.

Развитие представлений о времени позволяет ребенку приобретать важные навыки планирования и организации своей деятельности. Это, в свою

очередь, способствует повышению успеваемости, улучшению социальной адаптации и общему развитию.

1. Игра «Найди лишнее»

Цель: развитие знаний о сезонных изменениях в природе

Оборудование: картинки с изображением предметов, явлений, одежды, характерных для разных времен года (по желанию).

Ход работы: педагог объясняет ребёнку правила игры: «нужно найти слово или картинку, которая не подходит к остальным трём, и объяснить, почему. Игра начинается с простых заданий и постепенно они усложняются. Педагог предлагает ребёнку на выбор либо слова, либо картинки, убеждается, что ребёнок понимает значение всех слов или изображений. Педагог поощряет ребёнка за правильные ответы и объяснения своего выбора, даже если ответ не совсем верный. Педагог создаёт позитивную и поддерживающую атмосферу, чтобы ребёнку было интересно играть и учиться.

Задание: ребёнок определяет, что лишнее и объясняет почему:

«Лето, солнце, снег, жара (Лишнее - снег, он относится к зиме)»;

«Листья, грибы, купальник, дождь (Лишнее - купальник, он относится к лету)»;

«Зима, санки, мороз, цветы (Лишнее - цветы, они относятся к лету/весне)»⁴

«Весна, подснежник, капель, снеговик (Лишнее - снеговик, он относится к зиме)»;

«Осень, урожай, желтые листья, плавание (Лишнее - плавание, оно относится к лету)».

2. Игра «Круглый год»

Цель: закрепить знания детей о последовательности месяцев в году, временах года и их характеристиках.

Оборудование: мяч среднего размера.

Ход работы: Педагог бросает кому-нибудь из играющих мяч и задаёт вопрос, связанный с месяцами года, например: «Январь, какой это месяц в

году?» Ребенок, поймавший мяч, отвечает на вопрос. Если ребёнок ответил неверно или не смог ответить, он возвращает мяч, и педагог выбирает другого игрока.

Примеры вопросов: «какой месяц последний в году»; «назови осенние месяцы»; «какой месяц идёт после октября»; «в каком месяце день твоего рождения»; «назови самый жаркий месяц»; «в каком месяце опадают листья»; «назови зимние месяцы»; «какой месяц идёт перед маем»; «сколько месяцев в году»; «в каком месяце распускаются подснежники»; «назови месяц, в котором ты пошёл в школу».

3. Упражнения «Что бывает в этом месяце?»

Цель: развитие у детей наблюдательности и внимания к сезонным изменениям в природе и жизни людей.

Оборудование: распечатанные рабочие листы с заданием (по одному на каждого ученика); цветные карандаши, фломастеры или краски; журналы, книги с иллюстрациями о временах года.

Ход работы: педагог приветствует детей и напоминает им о временах года (зима, весна, лето, осень), спрашиваем ребят, какие месяцы они знают и к каким временам года они относятся; обсуждает какие изменения, какие изменения происходят в природе и в жизни людей в разные времена года; раздает рабочие листы каждому ученику. Педагог объясняет, что в каждой строке указан месяц года. Задача ученика-написать, что обычно бывает в это время года.

Например, какие погодные явления наблюдаются, какие праздники отмечаются, какие занятия популярны. Педагог показывает примеры заполнения для нескольких месяцев и предлагает детям самостоятельно заполнить рабочие листы. Педагог хвалит всех за старания. Наблюдение за миром - это увлекательный способ развить воображение, внимание и умение выражать себя.

Пример рабочего листа:

Имя: _____

Нарисуй или напиши, что бывает в этом месяце:

Январь: _____

(Например, снегопад, Новый год, катание на санках)

Апрель: _____

(Например, тает снег, появляются первые цветы, птицы прилетают)

Июль: _____

_____ (Например, жарко, купаемся в речке, собираем ягоды)

Октябрь: _____ (Например, опадают листья, идет дождь, собираем урожай)

3.2. Контрольный эксперимент и его анализ

В контрольной фазе экспериментального исследования была проведена повторная диагностика и сопоставительный анализ параметров развития пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития. Использовались те же методики, что и на этапе формирования, включая стандартизированные тесты на определение ориентировки в пространстве и времени, а также проективные методики, направленные на выявление субъективного восприятия временных интервалов и пространственных отношений.

Результаты повторного анализа показали улучшение показателей пространственно-временных представлений, однако динамика развития проявилась неравномерно. Низкий уровень развития пространственно-временных представлений сохранился у 60% учеников, что свидетельствует о необходимости продолжения коррекционно - развивающей работы. Средний уровень развития был зафиксирован у 30% обучающихся, причём один ученик продемонстрировал переход из низкого уровня, что указывает на эффективность отдельных элементов формирующей программы. Высокий уровень развития пространственно-временных представлений достигнут у 10% первоклассников, что может быть связано с индивидуальными

особенностями развития и более высокой восприимчивостью к коррекционным воздействиям.

Таким образом, контрольный эксперимент зафиксировал положительную количественную динамику в развитии пространственно-временных представлений у первоклассников с задержкой психического развития, однако результаты свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к коррекционно - развивающему процессу, учитывающего индивидуальные особенности каждого обучающегося и степень выраженности нарушений пространственно-временной ориентации. Результаты представлены в таблице № 3 [приложение Д].

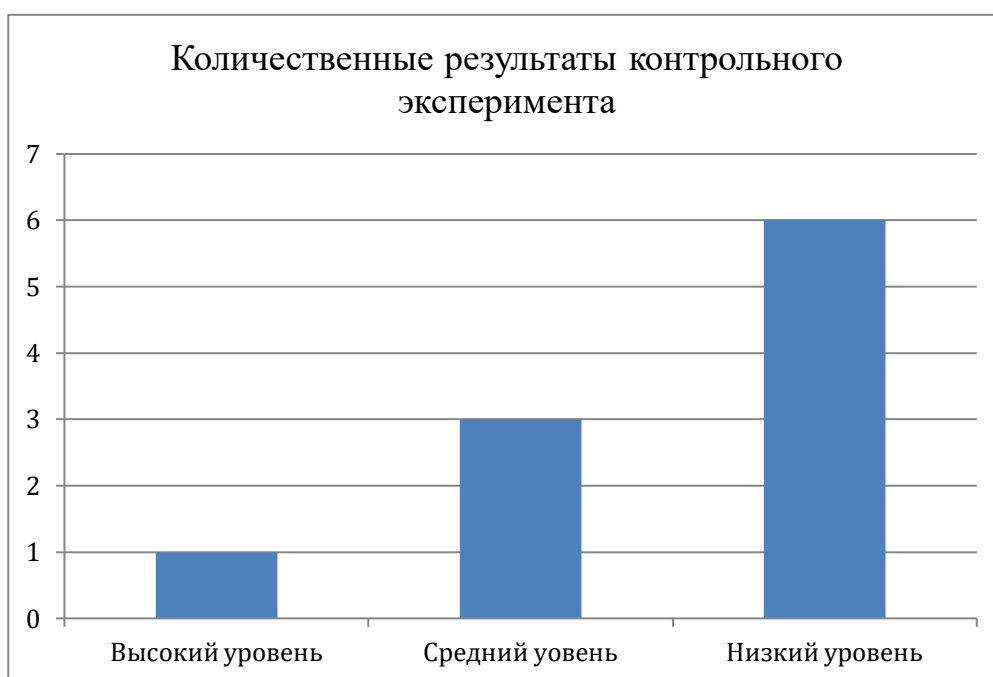


Рисунок 3.1 - Количественные результаты контрольного эксперимента

Переходя к качественному анализу, можно так же увидеть положительную динамику изменений. Наблюдается положительная динамика в сформированности понимания расположения частей собственного тела у первоклассников с задержкой психического развития. За период обучения произошли значительные изменения в распределении учеников по уровням:

появились ученики с высоким уровнем понимания (10%). Это свидетельствует об эффективности применяемых методов и индивидуальном

прогрессе отдельных детей. Средний уровень: Значительно увеличился процент обучающихся со средним уровнем понимания (с 30% до 50%). Это говорит о том, что большинство учеников смогли усвоить базовые знания и навыки, необходимые для понимания расположения частей тела. Низкий уровень: Процент обучающихся с низким уровнем понимания значительно снизился (с 70% до 40%). Это указывает на то, что коррекционная работа оказывает положительное влияние на развитие детей с наибольшими трудностями.

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (40%): предыдущее состояние: обучающиеся испытывали значительные трудности в определении и назывании частей тела, часто путали правую и левую стороны, не могли показать части тела по словесной инструкции.

Текущее состояние: первоклассники стали лучше определять и называть основные части тела (голова, руки, ноги, туловище). Улучшилось понимание простых инструкций, например, «покажи руку», «покажи ногу». Однако, по-прежнему испытывают трудности с более сложными понятиями. Например, «плечо», «локоть», «колени») и дифференциацией правой и левой стороны. Требуется дальнейшая индивидуальная работа, направленная на закрепление базовых знаний и расширение словарного запаса.

Средний уровень (50%): предыдущее состояние: ученики в основном правильно определяли и называли основные части тела, но испытывали трудности с более сложными понятиями и дифференциацией правой и левой стороны. Могли выполнять простые инструкции, но требовалась дополнительная помощь и наводящие вопросы.

Текущее состояние: обучающиеся уверенно определяют и называют большинство частей тела, включая более сложные понятия (плечо, локоть, колени). Улучшилось понимание и выполнение инструкций, требующих дифференциации правой и левой стороны. Могут самостоятельно выполнять задания, требующие понимания расположения частей тела в пространстве.

Например, «подними правую руку», «поверни голову влево». Требуется дальнейшее развитие навыков, направленное на закрепление знаний и применение их в различных ситуациях.

Высокий уровень (10%): предыдущее состояние: первоклассники демонстрировали хорошее понимание расположения частей тела, могли свободно оперировать сложными понятиями и выполнять задания, требующие дифференциации правой и левой стороны.

Текущее состояние: ученики демонстрируют отличное понимание расположения частей тела, свободно оперируют сложными понятиями, легко выполняют задания, требующие дифференциации правой и левой стороны и понимания пространственных отношений. Могут самостоятельно применять знания в различных ситуациях (например, при описании движений, объяснении положения тела). Требуется предоставление более сложных и интересных заданий, направленных на развитие творческого мышления и применение знаний в новых контекстах.

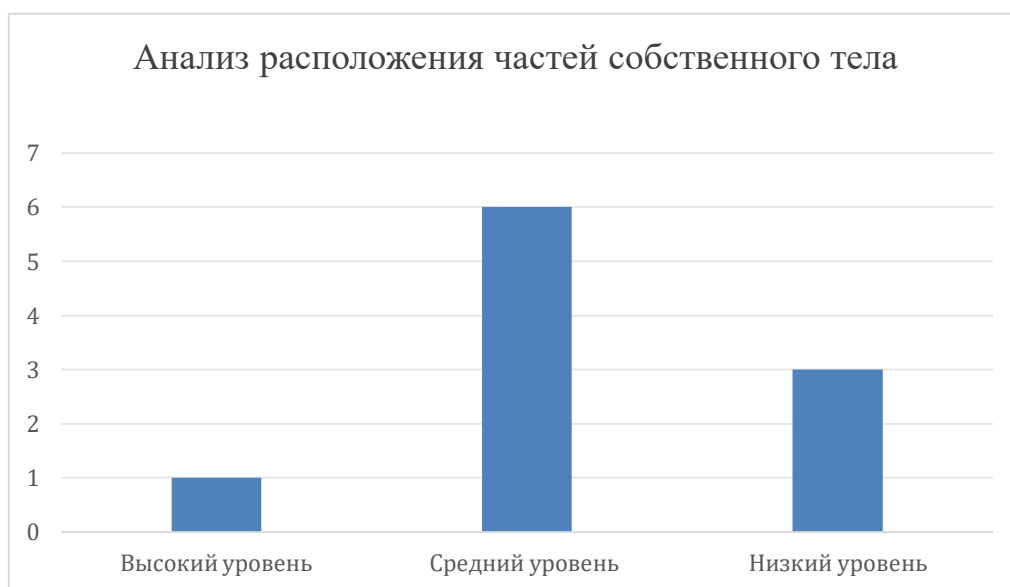


Рисунок 3.2 - Результаты понимания пространственного расположения собственных частей тела

Сформированность ориентации на листе бумаги у первоклассников с задержкой психического развития за отчетный период претерпела незначительные изменения. Распределение учеников по уровням осталось прежним: средний уровень: 70% обучающихся. Низкий уровень: 30%

обучающихся. Наблюдается небольшой прогресс, особенно у учеников с низким уровнем, что требует детального анализа причин и внесения корректировок в коррекционно-развивающую работу.

Анализ причин отсутствия улучшений:

Причины, специфичные для низкого уровня (30%): недостаточная сформированность базовых понятий: Ученики с низким уровнем могут испытывать значительные трудности с пониманием базовых понятий, таких как «верх», «низ», «право», «лево». Необходимо уделить особое внимание формированию этих понятий с использованием наглядности и практических упражнений; трудности с концентрацией внимания: обучающиеся с низким уровнем могут испытывать значительные трудности с концентрацией внимания. Необходимо использовать короткие, четкие инструкции и часто менять виды деятельности; недостаточная поддержка и помощь: первоклассники с низким уровнем нуждаются в дополнительной поддержке и помощи. Необходимо обеспечить индивидуальное сопровождение и оказывать помощь при выполнении заданий.

Причины, специфичные для среднего уровня (70%): слабо положительная динамика в среднем уровне обусловлена, достаточно высокими стартовыми показателями. Возможно, ученики со средним уровнем выполняют задания, которые не представляют для них сложности и не способствуют дальнейшему развитию навыков. Необходимо предлагать более сложные и интересные задания, требующие применения знаний в новых ситуациях; недостаточная самостоятельность: обучающиеся со средним уровнем могут зависеть от помощи учителя и не проявлять достаточной самостоятельности при выполнении заданий. Необходимо стимулировать самостоятельность и предоставлять возможности для самоконтроля; отсутствие мотивации к дальнейшему развитию: Ученики со средним уровнем могут не видеть смысла в дальнейшем развитии навыков ориентации на листе бумаги. Необходимо показать им практическую значимость этих навыков и создать мотивацию к дальнейшему обучению.

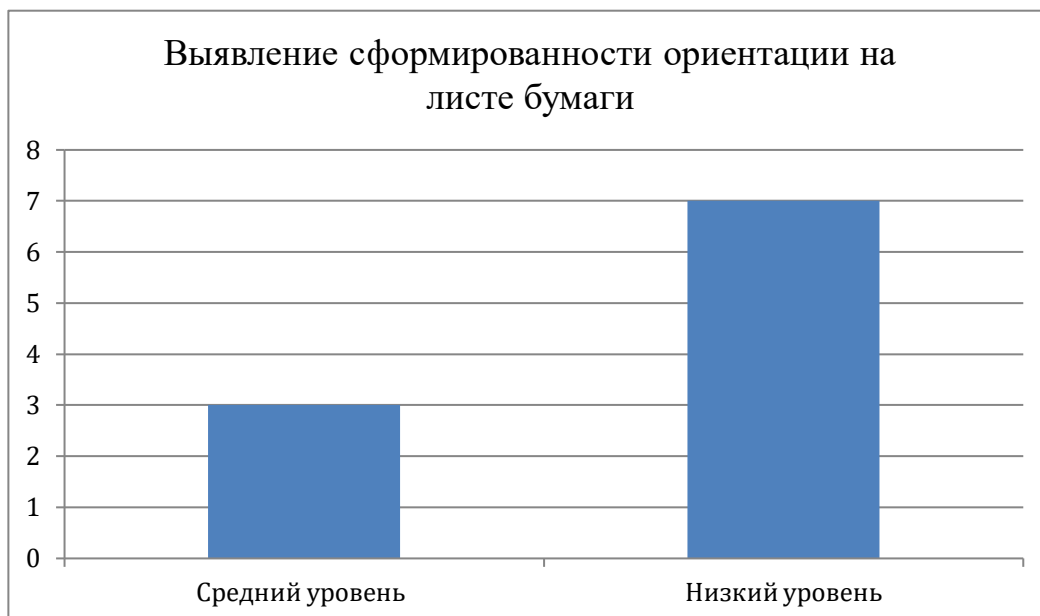


Рисунок 3.3 - Результаты сформированности особенностей развития пространственных представлений

Наблюдается положительная динамика в сформированности особенностей развития пространственных представлений у первоклассников. За период обучения произошли следующие изменения в распределении учеников по уровням: значительно увеличился процент обучающихся со средним уровнем понимания (с 10% до 40%). Это говорит о том, что коррекционная работа способствует формированию базовых пространственных представлений у значительной части учеников. Процент обучающихся с низким уровнем понимания значительно снизился (с 90% до 60%). Это указывает на то, что коррекционные мероприятия оказывают положительное влияние на развитие пространственных представлений у детей с наибольшими трудностями.

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (60%): предыдущее состояние: обучающиеся испытывали значительные трудности в понимании и использовании пространственных терминов (верх, низ, право, лево, впереди, сзади, между, рядом). Не могли ориентироваться в пространстве класса, на листе бумаги, путали направления. Затруднялись в выполнении простых заданий,

требующих пространственного анализа. Например, «положи карандаш справа от книги»).

Текущее состояние: ученики стали лучше понимать и использовать некоторые базовые пространственные термины (верх, низ, право, лево). Улучшилась ориентация в пространстве класса. Например, могут найти свой стол, доску). Могут выполнять простые задания, требующие пространственного анализа, с помощью учителя и наводящих вопросов. Например, «положи карандаш справа от книги, если я тебе покажу где право»). Однако, по-прежнему испытывают трудности с более сложными пространственными понятиями (впереди, сзади, между, рядом), дифференциацией правой и левой стороны, и выполнением заданий без помощи. Требуется дальнейшая индивидуальная работа, направленная на закрепление базовых знаний и расширение словарного запаса.

Средний уровень (40%): предыдущее состояние: первоклассники в основном понимали и использовали базовые пространственные термины (верх, низ, право, лево), но испытывали трудности с более сложными понятиями (впереди, сзади, между, рядом) и ориентацией в более сложных пространствах (например, на листе бумаги). Могли выполнять простые задания, но требовалась дополнительная помощь и наводящие вопросы.

Текущее состояние: Ученики увереннее понимают и используют большинство пространственных терминов, включая более сложные понятия (впереди, сзади, между, рядом). Улучшилась ориентация в пространстве класса и на листе бумаги. Могут самостоятельно выполнять задания, требующие пространственного анализа. Например, «нарисуй круг в центре листа», «положи книгу слева от тетради». Однако, могут испытывать трудности с заданиями, требующими сложных пространственных преобразований и абстрактного мышления. Требуется дальнейшее развитие навыков, направленное на закрепление знаний и применение их в различных ситуациях.

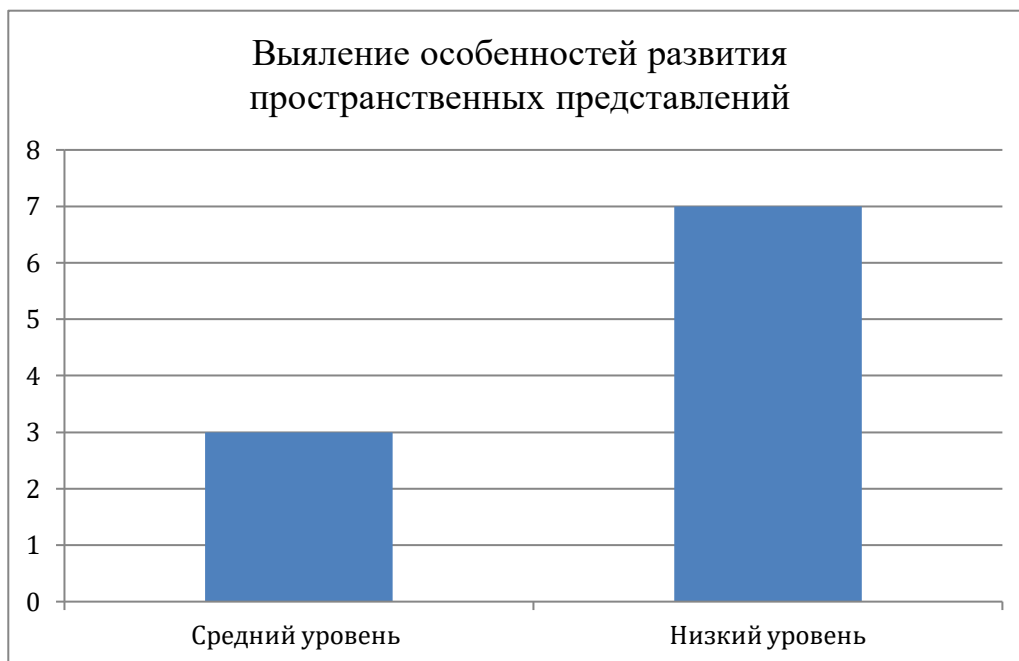


Рисунок 3.4 - Результаты сформированности особенностей развития пространственных представлений

Отмечается прогресс в усвоении первоклассниками с задержкой психического развития знаний о микроплоскости и совершенствовании навыков их практического использования. В процессе обучения произошли определенные трансформации в распределении учащихся по уровням освоения материала: увеличился процент обучающихся со средним уровнем (с 10% до 30%). Это свидетельствует о том, что коррекционная работа способствует формированию базовых знаний о микроплоскости и умению применять их в простых ситуациях. Снизился процент обучающихся с низким уровнем (с 90% до 70%). Это указывает на то, что коррекционные мероприятия оказывают положительное влияние на развитие этих знаний и умений у детей с наибольшими трудностями.

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (70%): предыдущее состояние: обучающиеся не имели представления о микроплоскости, не понимали, что такое «близко», «далеко», «между», «на», «под» по отношению к объектам на микроплоскости. Например, на листе бумаги, на столе. Не могли выполнять

простые задания, требующие понимания этих отношений. Например, «положи карандаш на лист бумаги», «поставь кубик под стол»).

Текущее состояние: ученики начали понимать, что такое микроплоскость. Например, лист бумаги, стол. Улучшилось понимание некоторых простых пространственных отношений на микроплоскости (например, «на», «под»). Могут выполнять простые задания, требующие понимания этих отношений, с помощью учителя и наводящих вопросов. Например, «положи карандаш на лист бумаги, если я покажу, где верх». Однако, по-прежнему испытывают трудности с более сложными пространственными отношениями (близко, далеко, между), и выполнением заданий без помощи. Требуется дальнейшая индивидуальная работа, направленная на закрепление базовых знаний и расширение словарного запаса, а также на развитие самостоятельности.

Средний уровень (30%): предыдущее состояние: первоклассники имели некоторое представление о микроплоскости и простых пространственных отношениях (на, под), но испытывали трудности с более сложными отношениями (близко, далеко, между) и применением этих знаний в практических заданиях. Могли выполнять простые задания, но требовалась дополнительная помощь и наводящие вопросы.

Текущее состояние: обучающиеся увереннее понимают, что такое микроплоскость и используют простые пространственные отношения (на, под). Улучшилось понимание более сложных пространственных отношений (близко, далеко, между). Могут самостоятельно выполнять простые задания, требующие применения этих знаний на практике (например, "нарисуй круг в центре листа", "положи карандаш между книгой и тетрадью"). Однако, могут испытывать трудности с заданиями, требующими сложных пространственных преобразований и абстрактного мышления на микроплоскости. Требуется дальнейшее развитие навыков, направленное на закрепление знаний и применение их в различных ситуациях, а также на развитие абстрактного мышления.

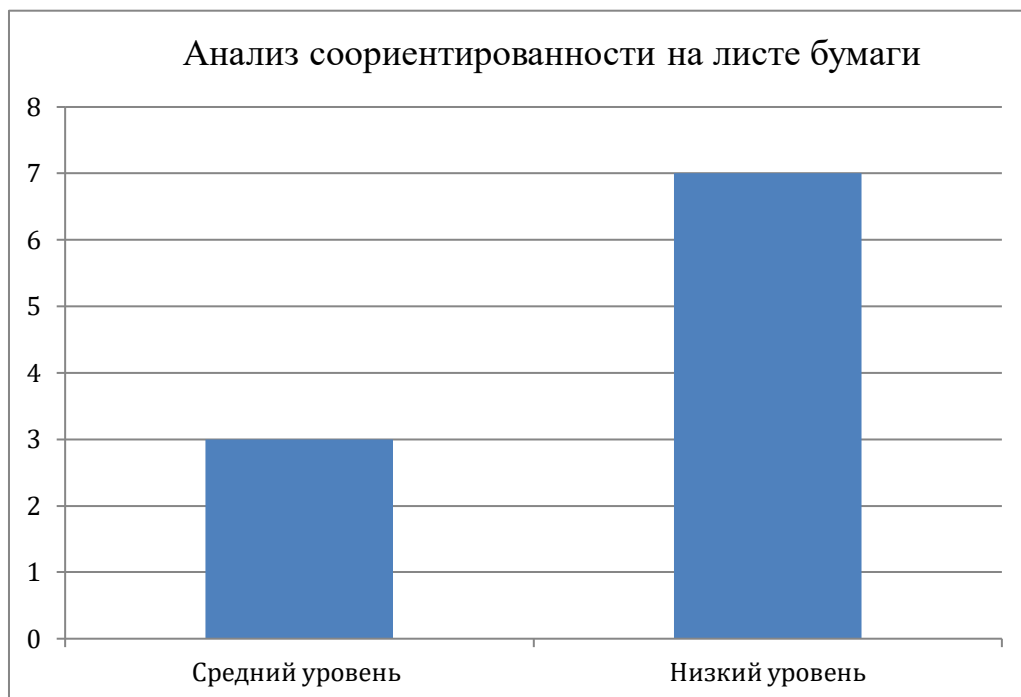


Рисунок. 3.5 - Результаты сформированности представлений о микроплоскости и умение практически ориентироваться на основе этих представлений

У первоклассников с задержкой психического развития отмечается небольшое улучшение в понимании пространственных отношений между внешними объектами и их собственным телом. В течение учебного периода наблюдались следующие изменения в распределении учащихся по уровням сформированности пространственных представлений: незначительно увеличился процент обучающихся со средним уровнем (с 20% до 30%). Это говорит о том, что коррекционная работа оказывает некоторое положительное влияние на формирование базовых пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов тела. Незначительно снизился процент обучающихся с низким уровнем (с 80% до 70%). Это указывает на то, что коррекционные мероприятия оказывают некоторое положительное влияние на развитие этих представлений у детей с наибольшими трудностями.

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (70%): предыдущее состояние: обучающиеся испытывали существенные трудности в определении расположения

объектов по отношению к своему телу. Например, «рука над головой», «нога под столом», «книга перед собой», «карандаш за спиной». Не могли выполнять простые инструкции, требующие понимания этих отношений. Путали понятия «перед», «за», «над», «под», «справа», «слева» по отношению к своему телу.

Текущее состояние: ученики стали лучше понимать и использовать некоторые простые пространственные отношения. Например, «рука над головой», «книга перед собой». Улучшилось понимание простых инструкций, требующих понимания этих отношений, с помощью учителя и наводящих вопросов. Например, «подними руку над головой, если я тебе покажу, где голова». Однако, по-прежнему испытывают трудности с более сложными пространственными отношениями. Например, «нога под столом», «карандаш за спиной», дифференциацией правой и левой стороны по отношению к своему телу, и выполнением заданий без помощи. Требуется дальнейшая индивидуальная работа, направленная на закрепление базовых знаний и расширение словарного запаса, а также на развитие самостоятельности.

Средний уровень (30%): предыдущее состояние: первоклассники имели некоторое представление о простых пространственных отношениях внешних объектов по отношению к своему телу. Например, «рука над головой», «книга перед собой», но испытывали трудности с более сложными отношениями. Например, «нога под столом», «карандаш за спиной» и применением этих знаний в практических заданиях. Могли выполнять простые задания, но требовалась дополнительная помощь и наводящие вопросы.

Текущее состояние: ученики увереннее понимают и используют простые пространственные отношения внешних объектов по отношению к своему телу. Например, «рука над головой», «книга перед собой». Улучшилось понимание более сложных пространственных отношений. Например, «нога под столом», «карандаш за спиной». Могут самостоятельно

выполнять простые задания, требующие применения этих знаний на практике. Например, «положи карандаш за спину», «поставь книгу справа от себя». Однако, могут испытывать трудности с заданиями, требующими сложных пространственных преобразований и абстрактного мышления во взаимоотношении внешних объектов и тела. Требуется дальнейшее развитие навыков, направленное на закрепление знаний и применение их в различных ситуациях, а также на развитие абстрактного мышления.



Рисунок 3.6 - Результаты понимания пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов

Наблюдается незначительная положительная динамика в сформированности понимания концепции времен года и их характерных признаков. За период обучения произошли следующие изменения в распределении учеников по уровням: незначительно увеличился процент обучающихся со средним уровнем (с 20% до 30%). Это говорит о том, что коррекционная работа оказывает некоторое положительное влияние на формирование базового понимания времен года и их признаков. Незначительно снизился процент обучающихся с низким уровнем (с 80% до 70%). Это указывает на то, что коррекционные мероприятия оказывают некоторое положительное влияние на развитие этих знаний у детей с наибольшими трудностями.

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (70%): предыдущее состояние: обучающиеся не имели четкого представления о временах года, не могли их назвать, не знали характерных признаков каждого времени года. Например, снег зимой, листья осенью, цветы весной, жара летом. Путали времена года, не могли соотнести их с соответствующими месяцами. Не могли ответить на простые вопросы о временах года. Например, «Когда идет снег?», «Когда распускаются цветы?».

Текущее состояние: первоклассники стали лучше называть некоторые времена года: зиму и лето. Улучшилось понимание некоторых простых характерных признаков времен года: снег зимой, жара летом с помощью учителя и наводящих вопросов. Могут соотнести некоторые времена года с соответствующими месяцами: «Зима - это декабрь, январь, февраль». Однако, по-прежнему испытывают трудности с названием всех времен года, пониманием всех характерных признаков, соотнесением времен года со всеми соответствующими месяцами, и ответами на вопросы без помощи. Требуется дальнейшая индивидуальная работа, направленная на закрепление базовых знаний и расширение словарного запаса, а также на развитие самостоятельности.

Средний уровень (30%): предыдущее состояние: обучающиеся могли назвать большинство времен года и знали некоторые их характерные признаки, но испытывали трудности с полным перечислением признаков, соотнесением времен года со всеми соответствующими месяцами и применением этих знаний в практических заданиях. Могли отвечать на простые вопросы, но требовалась дополнительная помощь и наводящие вопросы.

Текущее состояние: ученики увереннее называют большинство времен года и знают большинство их характерных признаков. Улучшилось понимание взаимосвязи времен года и соответствующих месяцев. Могут самостоятельно отвечать на простые вопросы о временах года и их признаках: «какие месяцы относятся к весне?», «Что происходит с деревьями

осенью?». Однако, могут испытывать трудности с заданиями, требующими более глубокого понимания концепции времен года: объяснение причин смены времен года, описание изменений в природе в разные времена года. Требуется дальнейшее развитие навыков, направленное на закрепление знаний и применение их в различных ситуациях, а также на развитие логического мышления.



Рисунок 3.7 - Результаты сформированности понимания концепции времен года и их характерных признаков

У первоклассников с задержкой психического развития отмечается небольшое улучшение в понимании названий месяцев, их порядка и основных характеристик. В течение учебного периода произошли определенные изменения в распределении обучающихся по уровням усвоения материала: незначительно увеличился процент обучающихся со средним уровнем (с 20% до 30%). Это говорит о том, что коррекционная работа оказывает некоторое положительное влияние на формирование базовых знаний о месяцах. Незначительно снизился процент обучающихся с низким уровнем (с 80% до 70%). Это указывает на то, что коррекционные мероприятия оказывают некоторое положительное влияние на развитие этих знаний у детей с наибольшими трудностями.

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (70%): предыдущее состояние: обучающиеся не знали названий месяцев, не могли назвать их последовательность, не знали характерных особенностей месяцев: какой месяц зимний, какой летний, какой весенний, какой осенний. Не могли соотнести месяцы с временами года. Не могли ответить на простые вопросы о месяцах. Например, «Какой месяц идет после января?», «Какой месяц самый жаркий?».

Текущее состояние: первоклассники стали лучше называть некоторые месяцы: январь, февраль). Улучшилось понимание некоторых простых характеристик месяцев: декабрь - зимний месяц с помощью учителя и наводящих вопросов. Могут соотнести некоторые месяцы с временами года: январь - это зима. Однако, по-прежнему испытывают трудности с названием всех месяцев, знанием их последовательности, пониманием всех характерных особенностей, соотнесением всех месяцев с временами года, и ответами на вопросы без помощи. Требуется дальнейшая индивидуальная работа, направленная на закрепление базовых знаний и расширение словарного запаса, а также на развитие самостоятельности.

Средний уровень (30%): предыдущее состояние: ученики могли назвать большинство месяцев и знали некоторые их характерные особенности, но испытывали трудности с полным перечислением месяцев в правильной последовательности, знанием всех характерных особенностей и применением этих знаний в практических заданиях. Могли отвечать на простые вопросы, но требовалась дополнительная помощь и наводящие вопросы.

Текущее состояние: первоклассники увереннее называют большинство месяцев и знают большинство их характерных особенностей. Улучшилось понимание последовательности месяцев. Могут самостоятельно отвечать на простые вопросы о месяцах и их характеристиках: «Какой месяц идет после марта?», «Какой месяц самый холодный?». Однако, могут испытывать трудности с заданиями, требующими более глубокого понимания концепции месяцев (например, объяснение связи между месяцами

и изменениями в природе, составление календаря). Требуется дальнейшее развитие навыков, направленное на закрепление знаний и применение их в различных ситуациях, а также на развитие логического мышления.

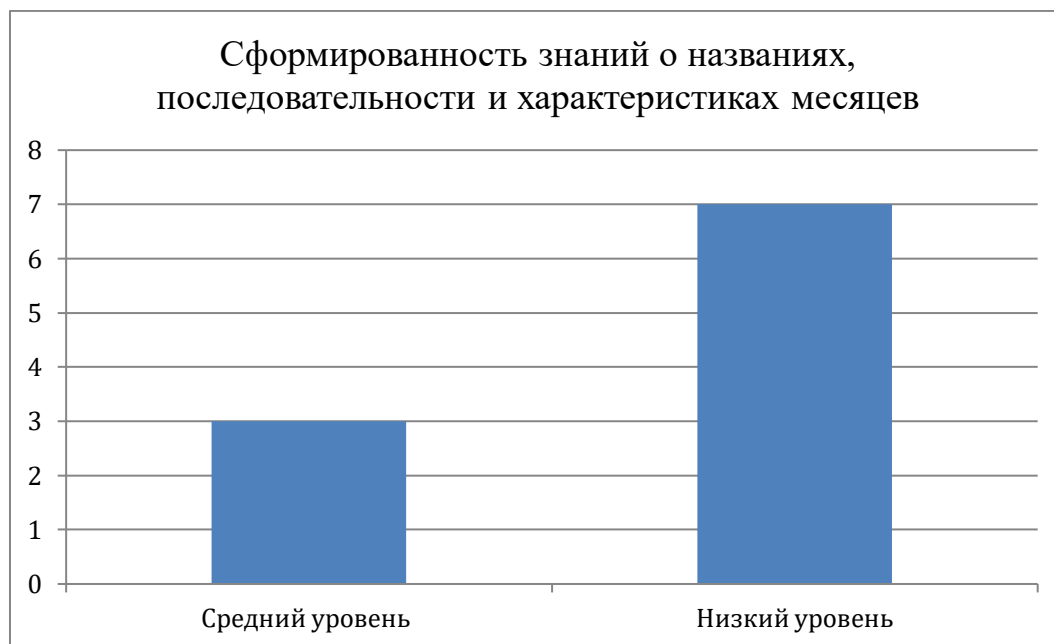


Рисунок 3.8 - Результаты сформированности знаний о названиях, последовательности и характеристиках месяцев

В ходе вторичной оценки был зафиксирован прогресс в формировании рассматриваемого навыка. Число воспитанников, показывающих удовлетворительный уровень, возросло в два раза (с 20% до 40%). Таким образом, процент детей с неудовлетворительным уровнем уменьшился с 80% до 60%.

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (снижение с 80% до 60%): у обучающихся, ранее демонстрировавших низкий уровень, произошли следующие улучшения: узнавания названий дней недели: Дети, скорее всего, стали лучше различать на слух и визуально названия дней недели. Они могут узнавать некоторые дни недели при предъявлении в знакомом контексте: «Сегодня мы ходим на физкультуру. Какой это день недели?»; формирование отдельных представлений о последовательности: Некоторые дети начали понимать, что дни недели идут в определенном порядке, хотя еще не могут назвать всю последовательность. Уменьшилось количество ответов, не связанных с

заданием. Дети стали лучше сосредотачиваться на заданиях, хотя пока еще ошибаются. Но некоторые из них уже понимают, что определенные дни связаны с определенными делами. Например знают, что по воскресеньям они ходят в гости к бабушке.

Учащиеся, демонстрирующие средний уровень (рост с 20% до 40%) уверенно называют дни недели, хотя иногда затрудняются с их последовательным преисчислением. Они могут назвать «предыдущий» или «следующий» день недели, опираясь на знакомую последовательность; использование помощи: ученики могут использовать наводящие вопросы или подсказки для определения дня недели, например, «Какой день был вчера?» или «Какой день будет завтра?»; соотнесение дней недели с событиями: обучающиеся могут соотносить определенные дни недели с конкретными событиями или занятиями, более осознанно используя это знание.



Рисунок 3.9 - Результаты сформированности способности правильно идентифицировать и упорядочивать дни недели

Наблюдается положительная, хотя и незначительная, динамика в развитии умений различать и сопоставлять время суток. Количество обучающихся, демонстрирующих средний уровень, увеличилось в два раза (с

10% до 20%). Соответственно, доля детей с низким уровнем снизилась на 10% (с 90% до 80%).

Анализ изменений по уровням:

Низкий уровень (снижение с 90% до 80%): снижение доли детей с низким уровнем говорит о том, что даже небольшие усилия привели к определенным улучшениям. У обучающихся, остающихся на низком уровне, могли произойти следующие сдвиги: понимание отдельных признаков времени суток: Возможно, дети стали лучше различать отдельные визуальные или звуковые признаки, ассоциирующиеся с определенным временем суток. Например, связывать «солнце» с «утром» или «звезды» с «ночью»; улучшение узнавания и понимания простых слов: у обучающихся улучшилось понимание и узнавание таких простых слов, как «утро», «день», «вечер», «ночь», но пока еще нет устойчивого сопоставления с конкретными ситуациями или действиями; более внимательное восприятие заданий: первоклассники стали более внимательны при выполнении заданий, но им все еще требуется значительная помощь и поддержка; формирование ассоциаций: у некоторых детей начали формироваться отдельные ассоциации между временем суток и конкретными видами деятельности: «утром – завтрак».

Средний уровень (рост с 10% до 20%): переход части детей на средний уровень свидетельствует о более значительных успехах. У обучающихся, достигших среднего уровня, наблюдаются следующие признаки: различение времен суток по основным признакам: обучающиеся могут различать времена суток по основным визуальным признакам: «солнце светит – день, луна – ночь»; сопоставление времен суток с некоторыми видами деятельности: Обучающиеся могут сопоставлять простые виды деятельности с определенным временем суток: «утром я иду в школу», «вечером я смотрю мультики»; использование помощи в упорядочивании времен суток: обучающиеся могут с помощью учителя выстроить последовательность времен суток, опираясь на наводящие вопросы и визуальные подсказки;

понимание простых временных понятий: первоклассники начинают понимать простые временные понятия, такие как «до» и «после», применительно к времени суток: «что мы делаем после обеда?».

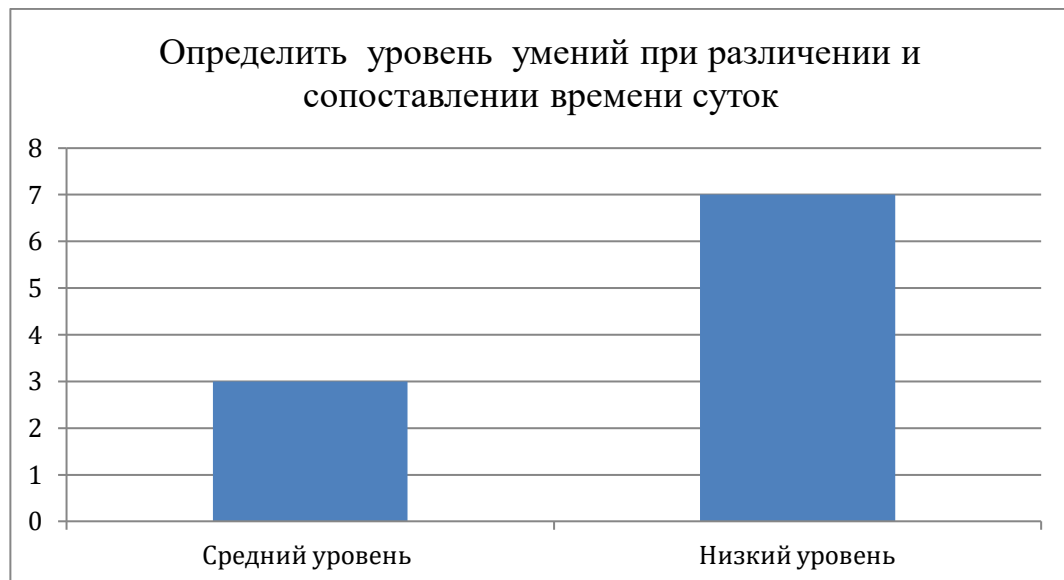


Рисунок. 3.10 - Результаты сформированность уровня умений при различении и сопоставлении времени суток

После проведения коррекционной работы наблюдается слабо положительная динамика в уровне сформированности понимания и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра». Средний уровень остается на отметке 70%, а низкий – на 30%.

Анализ динамики изменений по уровням:

Несмотря на предпринятые усилия, динамика в обеих группах (средний и низкий уровни) указывает на наличие факторов, препятствующих прогрессу. Рассмотрим возможные причины: низкий уровень (30% обучающихся – без изменений): незначительные улучшения у обучающихся с низким уровнем может быть обусловлено следующими причинами: недостаточность когнитивных предпосылок: возможно, у этих учеников имеются более выраженные когнитивные нарушения, затрагивающие понимание абстрактных временных понятий. Они могут испытывать трудности с операциями мышления, необходимой для понимания относительности времени; проблемы с речью и пониманием речи: первоклассники могут иметь сложности с восприятием и пониманием речи в

целом, что затрудняет усвоение значений слов «вчера», «сегодня», «завтра». Возможно, они путают эти слова или не понимают их связи с реальными событиями; недостаточное количество повторений и практического применения: возможно, количество повторений и упражнений было недостаточным для закрепления материала у детей с низкими познавательными способностями. Требуется более интенсивная и индивидуализированная работа; неэффективные методы обучения: применяемые методы обучения могли оказаться неэффективными для данной группы детей. Возможно, необходимо использовать более наглядные и практические подходы, основанные на сенсорном опыте и конкретных ситуациях; отсутствие переноса знаний в реальную жизнь: дети могут усваивать информацию в рамках учебного процесса, но не умеют применять ее в повседневной жизни. Необходима работа по закреплению знаний в реальных ситуациях.

Средний уровень (70% обучающихся): минимальный прогресс у детей со средним уровнем может быть вызвано следующими факторами: достижение «потолка»: возможно, программа обучения была ориентирована на базовый уровень, и дети уже достигли предела своих возможностей в рамках данной программы. Им требуется более сложный и стимулирующий материал для дальнейшего развития; недостаточное закрепление знаний: дети могут понимать значения слов «вчера», «сегодня», «завтра» в определенных контекстах, но испытывают трудности с их применением в новых ситуациях. Требуется больше упражнений на закрепление и расширение знаний; проблемы с обобщением и абстрагированием: обучающиеся могут испытывать трудности с обобщением и абстрагированием, что затрудняет понимание относительности временных понятий. Им может быть сложно понять, что «сегодня» – это относительное понятие, зависящее от момента времени; недостаточная мотивация: ученики могут быть недостаточно мотивированы к изучению данного материала. Необходимо использовать игровые методы и создавать ситуации, в которых

понимание временных понятий необходимо для достижения цели; недостаточная индивидуализация обучения: программа обучения может быть недостаточно индивидуализированной и не учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка.



Рисунок 3.11 - Результаты сформированности понимания и использования слов «вчера», «сегодня», «завтра»

Вывод по III главе

Таким образом, результаты вторичной диагностики убедительно демонстрируют положительную динамику в ключевых областях развития. Зафиксировано значительное улучшение в формировании представления о теле, что является основой для развития самосознания и построения адекватной схемы тела. Прогресс в развитии способностей к пространственному восприятию открывает новые возможности для понимания и взаимодействия с окружающим миром, способствуя успешной адаптации в различных ситуациях. Навыки пространственной ориентации на листе бумаги являются необходимыми для освоения письма и рисования, тесно связаны с успеваемостью в учебе. Развитие понимания времени и умение выражать его словами свидетельствует о развитии мышления. Взаимосвязанное развитие этих навыков создает прочную основу для дальнейшего роста и обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение психолого-педагогической литературы и результаты нашего исследования показали, что первоклассники с задержкой психического развития испытывают трудности с пространственно-временной ориентацией из-за проблем с вниманием, памятью, восприятием, мышлением и речью. Наше исследование позволило определить особенности этих трудностей, что стало основой разработки коррекционных мероприятий, учитывающих как общие закономерности детей с ЗПР, так и их индивидуальные особенности. Эти мероприятия включают в себя адаптированные упражнения и задания, направленные на развитие пространственно-временных навыков с использованием наглядных материалов и практических действий.

В рамках разработанных методических рекомендаций предлагается поэтапное формирование пространственно-временных представлений, начиная с простых задач, таких как различение правой и левой стороны, и заканчивая более сложными, такими как определение времен года. С целью оптимизации образовательного процесса предусмотрено систематическое возвращение к изученному материалу и закрепление полученных знаний. Внедряются различные виды деятельности, включая элементы геймификации и художественное творчество, что содействует увеличению заинтересованности и эффективности обучения.

Повторные диагностические мероприятия однозначно свидетельствуют о позитивной динамике в ключевых областях развития. Зафиксирован существенный прогресс в осознании телесного «Я», что является критически важным аспектом для формирования идентичности и создания адекватного образа физического «Я». Улучшение пространственного мышления, ориентации во времени и умение работать с графическими образами значительно расширяют возможности обучающегося. Это позволяет лучше понимать мир вокруг, адаптироваться к новым условиям, эффективно планировать свою деятельность.

Таким образом, осуществлённое изыскание и созданные мероприятия по коррекции являют собой значимый вклад как в теоретический базис, так и в практическую сферу дефектологии. Приобретённые эмпирические данные способны послужить базой для оптимизации образовательной структуры, предназначенной для детей, имеющих задержку в психическом развитии, а также для повышения продуктивности коррекционно-развивающей деятельности, ориентированной на формирование у них требуемых компетенций и навыков для успешной социализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1.Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей.- М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
- 2.Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Школа здоровья. -1999. - Т. 6, № 1. - С. 33-42.
- 3.Батуева С.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ // Кронос: психология и педагогика. 2025 г.
- 4.Башаева Т.В. Популярное пособие для родителей и педагогов «Развитие восприятия у детей» Глава 5 Машина времени внутри нас. - Ярославль: «АКАДЕМИЯ РАЗВИТИЯ», 1997.
- 5.Белова О.А. Уровень развития мелкой моторики и зрительно-моторных координаций у учащихся младших классов // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2013.
- 6.Вершинина О. М.Организация коррекционно-логопедической работы в ДООУ общеразвивающего вида: монография / Вершинина О. М.; М-во образования Московской области, Московский гос. обл. ун-т. -Москва: Изд-во МГОУ, 2006. – 113 с.
- 7.Власова Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Под ред. Т. А. Власовой и др. - М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
- 8.Волкова Г. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. - М.: Детство-Пресс, 2007. - 144 с.
- 9.Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. - М.: Просвещение, 1966. - №6.
- 10.Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. -500 с.
11. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: метод. пособие. - М.: Советский спорт, 2006. - 144 с.

- 12.Егорова, Татьяна Васильевна. Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. -Москва: Педагогика, 1973. -150 с.
- 13.Екжанова, Е. А. Развитие пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи. - Москва: Школьная Пресса, 2006. - 112 с.
- 14.Евграфова Ольга Сергеевна, Кисова Вероника Вячеславовна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ // Проблемы современного педагогического образования. 2021.
- 15.Емельяненко Виктория Вячеславовна, Хутиева Ольга Александровна ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА // Научные междисциплинарные исследования. 2021.
- 16.Забрамная С. Д., Боровик О. В. «Методические рекомендации к пособию Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». Пособие для психолого-педагогических комиссий. – М.: Владос, 2003. – 32 с.
- 17.Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – Москва: Владос, 1995. – 112 с.
18. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушением зрения. – Москва: Просвещение, 1973. – 159 с.
19. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. – М.: В. Секачев, 2006. – 80 с.
20. Кисова Вероника Вячеславовна, Евграфова Ольга Сергеевна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ // Проблемы современного педагогического образования. 2021г.

21. Кизилова Е. В., Оспищева Е. И., Боровкова М. С. «Особенности представления о пространстве и времени у детей с задержкой психического развития», сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований» (АПНИ), 2024
22. Кириллова К. В., Косыгина Е. А. «Формирование временных представлений у младших школьников с задержкой психического развития», сборник трудов конференции, Чебоксары: «Лару-тăру» («Среда»), 2023.
23. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. – Москва: Медицина, 1979. – 607 с.
24. Лебединской, К.С. (ред.) Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. – М., 1982.
25. Левина Ирина Леонидовна, Вакутина Светлана Владимировна, Герасименко Нина Александровна Состояние психического здоровья обучающихся первых классов с задержкой психического развития // Сибирский педагогический журнал. 2010. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-psihiicheskogo-zdorovya-obuchayuschih-sya-pervyh-klassov-s-zaderzhkoy-psihiicheskogo-razvitiya> 2025 г.
26. Логинова Кристина Сергеевна Становление представлений о времени и пространстве в философии, педагогике и психологии на разных этапах социального развития // Специальное образование. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-predstavleniy-o-vremeni-i-prostranstve-v-filosofii-pedagogike-i-psiologii-na-raznyh-etapah-sotsialnogo-razvitiya> 2024 г.
27. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. - М.: Изд-во МГУ, 1962.
28. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. - Москва: Академический Проект, 2000. - 624 с.

- 29.Люблинская, А. А. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста // Сб. «Проблемы психологии» под ред. Б. Г. Ананьева. - Л., 1948.
- 30.Макарова В.Н., Фандеева Т.А. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-starshih-doshkolnikov-prostranstvennyh-i-vremennyh-predstavleniy-i-yazykovyh-sredstv-ih-vyrazheniya> 2024 г.
- 31.Макарченко А.В., Сухонина Н.С. ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗПР К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ // Вестник науки. 2023. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-adaptatsii-pervoklassnikov-s-zpr-k-obucheniyu-v-shkole-v-psihologo-pedagogicheskoy-praktike> 2025 г.
- 32.Макарченко А.В., Сухонина Н.С. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗПР // Вестник науки. 2023. №11 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-adaptatsionnyh-protssesov-u-pervoklassnikov-s-zpr> 2025 г.
- 33.Мальцева, Екатерина Васильевна. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.03. - Москва, 1991. - 23 с.
- 34.Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: клинико-нейропсихологическая диагностика. -Москва: Компенс-центр, 1993. - 198 с.
- 35.Мишина Г. А., Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. -Москва: Просвещение, 2003. - 164 с.

36. Основы психологии. Учебное пособие / Под ред. профессор С. Л. Соловьёвой. -М.: Мир науки, 2018. - 209 с.
37. Печенкина Юлия Валерьевна СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ // StudNet. 2022. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-razvitiya-predstavleniy-o-prostranstve-i-vremeni> 2025 г.
38. Переслени Л. И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование. -М.: Педагогика, 1984. - 160 с.
39. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. -Москва: Международная педагогическая академия, 1994. - 680 с.
40. Приказ Министерства просвещения России от 24.11.2022 № 1023 (редактированный от 17.07.2024). Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (зарегистрировано Министерством юстиций России 21.03.2023).
41. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей дет. сада. - М.: Просвещение, 1982. - 48 с.
42. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М.: Изд-во АПН СССР, 1958. - 147 с.
43. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - Москва: Просвещение, 1986. -192 с.
44. Рыбалко, Е.Ф., Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 1964. - 304 с.
45. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2007. -112 с.
46. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Пространственные представления ребенка // Школьный психолог. -2000. - №34.

47. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - Москва: Генезис, 2007. - 474 с.
48. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. - М., 1998.
49. Симановский Андрей Эдгарович, Вачеян Лариса Александровна Развитие восприятия времени у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. 2025 г.
50. Стребелева, Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. -Москва: Просвещение, 2003. - 164 с.
51. Сунцовой А. В и Курдюковой.С. В. :«Учимся ориентироваться в пространстве. Рабочая тетрадь». СПб.: «Питер», 2008 г.
52. Сухонина Н.С., Макаrenchенко А.В ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗПР // Вестник науки. 2023. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-adaptatsionnyh-protsessov-u-pervoklassnikov-s-zpr> 2025 г.
53. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития. -Нижний Новгород: НГПИ, 1994. - 230 с.
54. Умрихин С.О., Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. - М., 1998.
55. Фандеева Т.А., Макарова В.Н. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-starshih-doshkolnikov-prostranstvennyh-i-vremennyh-predstavleniy-i-yazykovyh-sredstv-ih-vyrazheniya> 2024 г.

56. Цветкова, Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе.-Москва: Московский психолого-социальный институт, 2001. -144 с.
57. Шевченко.С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2: Тематическое планирование занятий / Под общей ред. С.Г.Шевченко. - М.: Школьная Пресса, 2005. - 112 с.
58. Шорыгина, Т.А. Точные сказки: Формирование временных представлений. - М.: Книголюб, 2004.
59. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. - Москва: Педагогика, 1989. - 560 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица № 2 - Результаты констатирующего эксперимента

Задание /Имя обучаю щегося	Задание № 1	Задание № 2	Задание № 3	Задание № 4	Задание № 5	Задание № 6	Задание № 7	Задание № 8	Задание № 9	Задание № 10	Итоги	Уровень
Ребенок №1	1	10	2	4	3	2	1	4	3	2	32	Низкий
Ребенок № 2	1	10	1	3	1	3	1	1	2	7	30	Низкий
Ребенок № 3	7	5	1	3	1	4	2	3	1	2	29	Низкий
Ребенок № 4	6	10	5	5	3	7	8	5	4	6	59	Средний
Ребенок № 5	9	10	7	7	5	8	6	5	3	7	67	Средний
Ребенок № 6	5	10	1	1	4	4	3	1	2	3	34	Низкий
Ребенок № 7	7	10	5	4	3	5	2	1	5	1	43	Средний
Ребенок № 8	4	1	1	3	1	1	1	1	1	1	15	Низкий
Ребенок № 9	6	1	1	5	2	3	2	4	2	2	28	Низкий
Ребенок № 10	3	10	3	4	1	4	3	2	1	5	36	Низкий

в) Диктант: от начальной точки одна клетка вправо, одна клетка вниз, две вправо, одна вверх, одна вправо, две вниз, пять вправо, две вверх, одна влево, одна вверх, две вправо, восемь вниз, одна влево, две вверх, одна влево, две вниз, одна влево, две вверх, три влево, две вниз, одна влево, две вверх, одна влево, две вниз, одна влево, три вверх, одна влево, четыре вверх, соединяем в начальной точке. Ответ: см. рисунок.

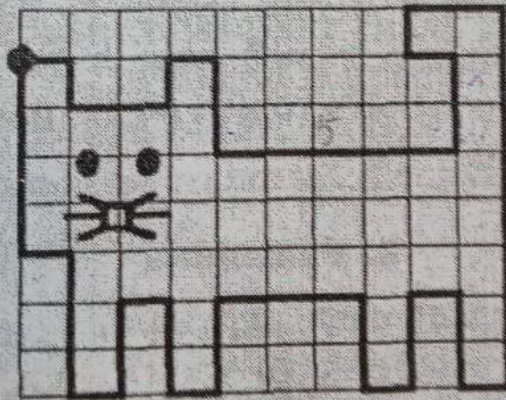


Схема содержания коррекционно-педагогической работы







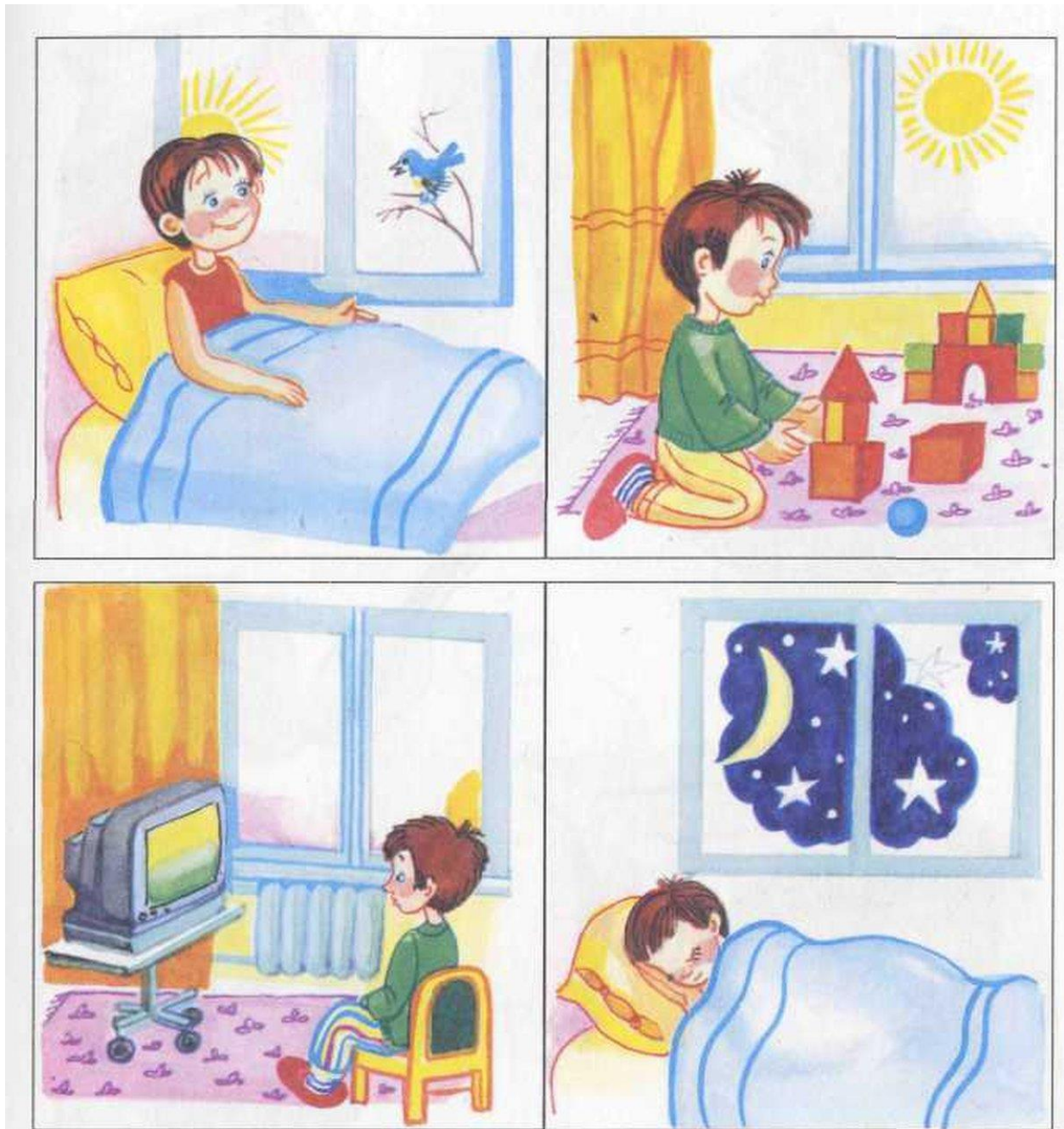




Таблица № 3 - Результаты результирующего эксперимента

Задание /Имя обучаю щегося	Задание № 1	Задание № 2	Задание № 3	Задание № 4	Задание № 5	Задание № 6	Задание № 7	Задание № 8	Задание № 9	Задание № 10	Итоги	Уровень
Ребенок № 1	3	10	3	4	3	2	3	4	3	2	37	Низкий
Ребенок № 2	3	10	3	3	4	3	2	1	2	7	38	Низкий
Ребенок № 3	7	5	2	3	1	4	2	3	2	3	32	Низкий
Ребенок № 4	6	10	6	6	5	7	8	5	4	8	65	Средний
Ребенок № 5	9	10	8	9	7	8	6	5	7	7	76	Высокий
Ребенок № 6	5	10	2	2	4	4	3	2	2	3	37	Низкий
Ребенок № 7	7	10	5	4	5	5	4	6	5	5	56	Средний
Ребенок № 8	4	2	1	3	2	1	2	1	1	2	19	Низкий
Ребенок № 9	6	2	1	5	2	3	2	4	2	2	29	Низкий
Ребенок № 10	7	10	5	5	3	4	5	5	4	3	51	Средний

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

ФИО Высоцкая Елизавета Дмитриевна

Направленность 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
олигофренопедагогика

Группа СО-Б21Д-01

Тема: Формирование пространственно-временных представлений у
первоклассников с задержкой психического развития.

Руководитель: Алирзаева Индира Бабаевна, доцент кафедры коррекционной
педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева

Срок сдачи завершённой работы руководителю: май 2025

Перечень вопросов, подлежащих разработке: анализ литературы по
проблеме исследования; психолого-педагогические особенности
обучающихся с задержкой психического развития; проблема
сформированности пространственно-временных представлений;
определение содержания коррекционной работы по сформированию
пространственно-временных представлений у обучающихся первых классов
с задержкой психического развития и определение её результативности.

График выполнения ВКР

Содержание выполняемых работ	Сроки выполнения	
	Начало	Окончание
Изучение литературы, составление плана	11.02.25	11.02.25
Написание введения	13.02.25	20.02.25
Написание основной части	24.02.25	3.03.25
Написание заключения	17.03.25	20.03.25
Оформление библиографического списка	11.02.25	28.02.25
Доработка, исправления ошибок	28.04.25	13.05.25
Подготовка к предзащите	21.04.25	5.05.24
Подготовка к защите	13.05.25	25.05.25
Консультации	11.02.25	9.06.25

Утверждено на заседании кафедры,

протокол № 1 от « 11 » 09 24г

Заведующий кафедрой/ [подпись] /Беляева О.Л./

Научный руководитель/ [подпись] /Алирзаева Индира Бабаевна/

Задание принял к исполнению, с критериями оценки выпускной квалификационной работы ознакомлен: [подпись] /Высоцкая

Елизавета Дмитриевна/ 11.09.24.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования
 «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
 УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
 (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
 Кафедра коррекционной педагогики

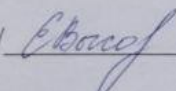
График выполнения ВКР

Содержание выполняемых работ	Сроки выполнения	
	Начало	Окончание
Изучение литературы, составление плана	11.02.25	11.02.25
Написание введения	13.02.25	20.02.25
Написание основной части	24.02.25	3.03.25
Написание заключения	17.03.25	20.03.25
Оформление библиографического списка	11.02.25	28.02.25
Доработка, исправления ошибок	28.04.25	13.05.25
Подготовка к предзащите	21.04.25	5.05.24
Подготовка к защите	13.05.25	25.05.25
Консультации	11.02.25	9.06.25

Согласовано:

Заведующий кафедрой/  /Беляева О.Л./

Научный руководитель/  /Алирзаева Индира Бабаевна/

Обучающийся/  /Высоцкая Елизавета Дмитриевна/