МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра дефектологии и специальной психологии**

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГАК

Заведующий кафедрой

доцент, к.п.н.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л.В. Смирнова

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2017 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**БАКАЛАВРА**

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Работу выполнил \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Е.А. Коломиец

 (подпись, дата)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, курс 4 ОФО

Направление: Специальное (дефектологическое) образование

Профиль обучения: 44.03.03 – «Олигофренопедагогика», 4 курс ОФО

Научный руководитель

Канд. психол. наук, доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Е.Л. Куцеева

 (подпись, дата)

Нормоконтролёр

Ст. преподаватель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_И.В. Лаврентьева

 (подпись, дата)

Краснодар 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение…………………………………………………………………………...3

1. Научно-теоретические исследования пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР .................8
	1. Пространство и время как категории психолого-педагогической науки………………………………………………………………………..8
	2. Формирование пространственно-временных представлений в дошкольном детстве.……………………………………………………...10
	3. Представления о пространстве и времени у детей с задержкой психического развития……………………………………………………25
	4. Диагностика и коррекция пространственных и временных представлений детей с задержкой психического развития……………20
2. Система диагностико-коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений старших дошкольников с задержкой психического развития.…………………..……………………..27
	1. Организация и методы исследования……………………………………27
	2. Анализ результатов диагностики сформированности пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.………………………………………………………………………...32
	3. Система коррекции и развития пространственных и временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях ДОУ ………..………........................41
	4. Анализ результатов коррекционно-развивающей работы по развитию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития…………...49

Заключение………….…………………………………………………................60

Список использованных источников…………………………………………...63

Приложение А Карта оценки сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.……………………………...69

Приложение Б Карта оценки сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития…………………………………………...71

Приложение В Психолого-педагогические рекомендации инструктору по физическому воспитанию специалисту физической культуры по коррекции и развитию пространственных и временных представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста……………………………………………………………73

Приложение Г Психолого-педагогические рекомендации для музыкального руководителя по коррекции и развитию пространственных и временных представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста……………………………………………………………74

Приложение Д Психолого-педагогические рекомендации для воспитателей по коррекции и развитию пространственных и временных представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста на занятиях продуктивными видами деятельности, на прогулках и во время свободной игровой деятельности детей………………75

Приложение Е Психолого-педагогические рекомендации родителям по развитию пространственных и временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР…………………..76

ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В системе специального образования наблюдается тенденция увеличения числа детей с нарушениями в развитии. По данным Министерства образования Российской Федерации свыше 60% детей, поступающих в 1 класс, относятся к категории риска соматической и психофизической дезадаптации. За последние 20 лет в 2–2,5 раза возросло, достигнув более 30%, число учащихся начальной школы, которые не справляются с требованиями стандартной школьной программы. Особое место среди таких детей занимают дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). По данным Министерства образования и науки РФ за последние 10 лет количество детей с ЗПР увеличилось в 2 раза. Основную массу в этой статистике составляют дети дошкольного и младшего школьного возрастов.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выдвигает ряд требований к уровню развития детей, поступающих в школу, которые обозначаются готовностью к школьному обучению. Переход к школьной ступени обучения является очень сложным периодом в жизни детей. Во-первых, это время активного усвоения навыков письма, чтения и счета, которые требуют определенного уровня сформированности моторики, ориентировки в пространстве, пространственных представлений. Во-вторых, дети должны уметь самостоятельно организовывать свою деятельность, планировать ее во времени, осуществлять контроль. Это определяет требования к сформированности у детей пространственных и временных представлений. Ряд исследователей отмечают низкий уровень сформированности пространственных представлений детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста (Н.Ю. Борякова, У.В. Уленкова, Н.Я. Семаго, З.М. Дунаева, Т.Д. Рихтерман, Н.А. Деревянкина и т.д.). Значительная роль навыка ориентировки в пространстве и времени в успешном школьном обучении обуславливает необходимость уделить особое внимание развитию данных категорий у детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте. В практике зачастую приходится сталкиваться с ситуацией, когда должного внимания этому не уделяется. Детей готовят к школьному обучению, учат читать и писать, в то время как у них еще недостаточно сформированы графомоторные навыки, навыки ориентировки в окружающем пространстве и на плоскости, они не умеют ориентироваться во времени и планировать в нем свою деятельность. Поэтому необходима система, в которой формирование пространственных и временных представлений будет осуществляться наравне с развитием других функций и во взаимодействии с ними.

Таким образом, *актуальность* исследования обусловлена необходимостью создания комплексной системы коррекционной работы по развитию пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

**Цель исследования:** изучить особенности пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, разработать и апробировать систему коррекционно-развивающей работы по формированию данных представлений у детей в дошкольном учреждении.

**Объект исследования**: пространственно-временные представления старших дошкольников с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** система коррекционно-развивающего воздействия на пространственно-временные представления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретический анализ литературы позволил сформулировать **гипотезу исследования**: системное коррекционно-развивающее воздействие на пространственно-временные представления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет эффективно при следующих условиях:

* комплексный подход (сотрудничество педагога-дефектолога, воспитателей, логопеда, инструктора по физическому воспитанию, музыкального руководителя);
* индивидуальный подход;
* учет ведущей деятельности детей – игровой;
* системность и последовательность в коррекционной работе;
* сотрудничество с родителями воспитанников.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были сформулированы **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Подобрать диагностические методики по исследованию пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.
3. Создать и апробировать систему коррекционно-развивающей работы по развитию пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: анализ научно-методической литературы; косвенное и включенное наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР; беседы; эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

**База исследования.** Экспериментальная работа проводилась на базе детского сада комбинированного вида №79 г.Краснодара, воспитанники которого в количестве 10 детей с задержкой психического развития составили экспериментальную группу, и детского сада комбинированного вида №24 г.Краснодара, воспитанники которого в составе 5 детей с задержкой психического развития вошли в контрольную группу.

**Теоретические и методологические основы исследования:**

* исследования дизонтогенеза по типу задержанного психического развития (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский и др.).
* исследование особенностей пространственных и временных представлений детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте (М.С. Певзнер, Н.Ю. Борякова, У.В. Ульенкова, Е.С. Слепович, Б.П. Пузанов, В.И. Селиверстов, Т. А. Власова, З.М. Дунаева, Т.Н. Войтик, Н.А. Деревянкина.)

**Теоретическая и практическая значимость исследования.** Разработанная в дипломной работе система коррекционного воздействия на пространственно-временные представления старших дошкольников с ЗПР может быть использована специалистами дошкольного учреждения при работе с данной категорией детей, а также в системе непрерывного профессионального образования педагогов-дефектологов.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (57 наименований) и шести приложений на десяти страницах. В работе содержится 16 рисунков, пять таблиц, текст изложен на 79-ти страницах.

1. Научно-теоретические исследования пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР
	1. Пространство и время как категории психолого-педагогической науки

Пространство и время – неотъемлемые категории жизни людей. Вся деятельность человека осуществляется в пространстве и протекает во времени. Эти категории являются предметом философских размышлений, изучаются космологией, отраслями педагогической и психологической наук. С позиции философии пространство и время трактуются как формы бытия, как опора любой существующей картины мира [55]. Психология изучает представления о пространстве и времени и их восприятие. Пространственные представления и восприятие понимается с психологической точки зрения как отражение свойств и отношений объектов в пространстве, временные представления и восприятие – отражение длительности деятельности, ее последовательности и скорости [33]. Отсюда следует, что пространственно-временные представления являются отражением в нашем сознании отношений объектов действительности и продолжительности и последовательности протекающих в ней событий. Без осознания этих свойств и отношений человек не сможет наладить свою жизнедеятельность, не сможет адаптироваться к окружающей среде. Помимо этого, они являются базовыми составляющими психического развития человека, основой для формирования высших психических функций [11]. Однако, пространство и время – сложные для восприятия и понимания категории, что объясняется их субъективностью, субъективностью человеческого восприятия, индивидуальностью человеческого сознания. Восприятие пространства требует сформированности сложной системы взаимодействия зрительного, слухового, кинестетического (двигательного), кожного и вестибулярного анализаторов. Ориентировка в пространстве в своей основе заложена у человека генетически, однако для полного овладения представлениями о нем необходим опыт выполнения практических действий с предметами, опыт передвижения в пространстве, приобретаемый в течение жизни [45].

Время – более сложная для восприятия и понимания категория, нежели пространство. Это обусловлено, по большей части, отсутствием наглядной основы при его восприятии, а так же его субъективностью, относительностью, условностью [16]. Основными мерами времени являются: секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год. Время постоянно движется в одном направлении, оно связано с деятельностью, с событиями, происходящими в жизни. Обозначение временных промежутков, мер его измерения, выработано человеком условно и ориентировано на восприятие окружающей действительности. Так то, что было «сегодня», стало «вчера», а «завтра» стало «сегодня». Один и тот же временной промежуток может измеряться по-разному: днями, неделями, месяцами, годами. Понимание всего этого требует наличия основы в виде определенного запаса представлений об окружающей действительности, опыта взаимодействия с ней [53]. А.А. Люблинская выделила 4 причины, обуславливающие трудность восприятия категории времени:

1. текучесть времени, последовательность его восприятия (у любого действия или события имеется начало, середина и конец);
2. отсутствие специального анализатора для восприятия времени (восприятие времени есть результат системы совместной деятельности анализаторов);
3. искажение восприятия времени субъективными факторами (время воспринимается по-разному в зависимости от особенностей темперамента человека, настроения, самочувствия, отношением к ожидаемому явлению);
4. изменчивость временных обозначений («завтра» становится «сегодня, а затем «вчера») [51].

Таким образом, ориентация в пространстве и во времени – сложный процесс, развитию которого необходимо уделять особое внимание, чтобы обеспечить человеку успешную адаптацию к окружающему миру.

* 1. Формирование пространственно-временных представлений в дошкольном детстве

С самого раннего детства ребенок начинает учитывать расположение предметов в пространстве относительно себя, но он еще не умеет вычленять направления в пространстве и отношения меду внешними предметами. Представления о пространстве развиваются на основе представлений о свойствах предметов. Сначала дети учатся ориентироваться в окружающем пространстве и воспринимают все вокруг относительно себя, своего тела. Следующим этапом, более сложным, является восприятие пространственных отношений между предметами относительно их самих [34]. Освоение этого этапа интенсивно происходит в старшем дошкольном возрасте, когда совершенствуется восприятие ребенка в целом. В этот возрастной период у ребенка появляется независимая от собственного тела ориентировка в пространстве, формируется умение менять точки отсчета [35].

Б.С. Волков и Н.В. Волкова развитие пространственного восприятия связывают с совершенствованием глазомера ребенка [16]. Т.П. Авдулова, О.В. Гавриченко и Т.В. Гармаева говорят о развитии пространственных представлений как следствии становления произвольности восприятия, обогащения речи, формирования способности анализировать предмет. К 6–7 годам дети овладевают способностью расчленять образ пространства, выделяя в нем расположение предметов и их отношения [14; 4]. И.Ю. Кулагина и В. Н. Колюцкий, помимо развития речи и произвольности восприятия, указывают на роль многоплановости восприятия и накопления опыта, развития апперцепции в становлении пространственных представлений [28].

Помимо развития восприятия ребенка, речи, совершенствования анализаторных систем, фактором, способствующим развитию пространственной ориентировки ребенка, его представлений о пространственных отношениях, выделяют игровую деятельность. Во время игры ребенок знакомится с предметами, оценивает их положение в пространстве, перемещает их, создавая различные пространственные отношения между предметами и усваивая их [2].

В.В. Данилова выделила пять компонентов пространственной ориентировки, которыми дети должны овладеть. Это ориентировка на себе; ориентировка в окружающем относительно себя, другого человека или относительно других предметов; ориентировка на плоскости листа, ориентировка по основным направлениям пространства; умение пользоваться пространственным словарем. Ориентировка на себе активно развивается в младшем возрасте, пространственная ориентировка во внешних объектах от себя и от других объектов – в среднем и старшем дошкольном возрасте. Овладение системой ориентировки по основным направлениям пространства так же происходит в старшем дошкольном возрасте, но требует более глубоких представлений ребенка о пространстве. Данная система включает в себя: основные и промежуточные пространственные направления (вверх – вниз, направо – налево, вперед – назад); определение своего местонахождение относительно окружающих предметов или людей с использованием пространственных направлений; определение местонахождения предметов в пространстве относительно других предметов или людей; умение ориентировать свои движения в пространстве и описывать их словесно; ориентация на плоскости листа, стола, страницы книги. Формирование у детей всех вышеперечисленных элементов способствует развитию способности к расчленению пространства по вертикали и горизонтали, формированию образа пространства. К концу дошкольного возраста ребенок должен овладеть каждым из этих элементов, включая ориентировку на плоскости листа, наиболее сложными формами которой (графические диктанты, размещение знаков и фигур на строках), ребенок может овладеть с помощью педагога [19].

Наиболее важной задачей при формировании у детей представлений о пространстве и ориентировки в нем является развитие у них навыка словесного обозначения пространства. Научившись обозначать пространственные отношения, ребенок сможет их вычленять и обобщать, пользоваться переносом пространственных отношений. Только овладение словами, обозначающими отношения и признаки пространства, поможет ребенку подлинно освоить пространство как категорию [31].

Согласно Е.И. Щербаковой, к 6–7 годам ребенок должен уметь не только понимать обозначения направлений пространства, но и уметь их словесно обозначать [57]. В.В. Данилова также пишет о том, что необходимо уделять особое внимание формированию словаря пространственных обозначений у детей. Это поможет ребенку более полно освоить пространственные отношения, а так же посодействует развитию грамматического строя речи ребенка и поможет освоить правила правописания [19].

На значимость пространственных представлений и пространственной ориентировки для обучения в школе указывают А.В. Сунцова и С.В. Курдюкова. Согласно их мнению, пространственные представления обеспечивают успешное овладение школьниками письмом, чтением, рисованием, счетом и другими дисциплинами. Поэтому формированию у детей представлений о пространстве и навыка ориентировки в нем необходимо уделять особое внимание в старшем дошкольном возрасте для создания предпосылок к успешному обучению в школе [52].

Восприятие времени начинает закладываться у ребенка еще с рождения, когда формируется режим сна, питания, бодрствования. В дальнейшем дети определяют временные отрезки, опираясь на собственную деятельность, на то, что можно успеть сделать за определенное время. Например, время до поездки на море ребенок будет считать не днями, а тем, сколько раз ему нужно будет лечь спать и проснуться, сколько раз сходить в сад и т.д. Непосредственное знакомство со временем и формирование навыка ориентировки в нем у ребенка начинается с усвоения мер и обозначения времени. Это происходит во второй половине дошкольного детства. В старшем дошкольном возрасте ребенок должен усвоить эти обозначения и употреблять их правильно [34; 14].

К.С. Капранова пишет о том, что для формирования представлений о времени необходим определенный уровень развития мыслительных процессов ребенка. Усложнение психических функций происходит в предшкольный период, что образует основу для формирования ориентировки во времени [25]. В.В. Данилова указывает на то, что восприятие времени происходит опосредовано, через характерные признаки (утро – когда поднимается солнце, светлеет на улице; ночь – когда солнца нет на небе, на улице темно, люди спят; осень – когда желтеют и опадают листья, часто идет дождь и т.д.). Ребенок должен знать эти признаки и соотносить с ними обозначения временных промежутков. Однако это часто вызывает затруднения, поскольку данные признаки нестабильны. Они могут меняться в зависимости от географического расположения или от времени года. Дети в младшем возрасте не смогут этого понять и связать со своей деятельностью и имеющимся опытом. Только в старшем дошкольном возрасте формируется такая основа. Дети в этом возрасте интересуются временем, его текучестью, последовательностью, мерами измерения и приборами, для этого предназначенными. Однако, чтобы представления о времени у детей были целостными, систематизированными, им необходима помощь педагога, который будет проводить с ними работу по ознакомлению со временем, в противном случае, представления детей могут быть неточными, фрагментарными [19].

Временные представления важны не только для успешной ориентировки ребенка в окружающей действительности. Особую значимость они приобретают при переходе детей к школьному обучению. В этот период большую роль играют такие качества личности, как собранность, организованность, целенаправленность, точность. Основу для формирования этих качеств создает умение планировать и регулировать свою деятельность во времени, ориентироваться во временных интервалах [43]. В.В. Данилова указывает на то, что в первом классе на каждый род деятельности отводится определенное время, имеются временные рамки, в которые ученики должны укладываться (например, не опаздывать в школу) [19].

При формировании у детей представлений о времени, необходимо уделять внимание всем мерам его измерения. Так, при ознакомлении с частями суток, дети должны усвоить основные их признаки, последовательность смены частей суток, длительность. Ознакомление с днями недели включает в себя умение называть дни недели, знать порядок их смены друг друга, знать расположение каждого дня в неделе, общее их количество. Дети должны в старшем дошкольном возрасте иметь представления о месяцах, об их количестве и последовательности в году, характерных признаках. Касательно времен года, дети также должны знать характерные признаки, как природные, так и происходящие в жизни человека; различать времена года, знать последовательность их смены друг друга. Так же дети должны иметь представления о временных интервалах, измеряемых с помощью часов – секунда, минута, час, и ориентироваться в последовательности течения времени (понимать и использовать понятия «вчера», «сегодня», «завтра») [40; 43]. Для успешного овладения детьми данными представлениями, необходимо проводить с ними специальную систематизированную работу, особенно в старшем дошкольном возрасте.

Подводя итог, можно сказать, что:

1. Основной задачей в работе по коррекции и развитию пространственных представлений является формирование у детей понимания пространственных отношений между предметами внешнего мира, и относительно собственного тела, а так же уметь обозначать их словесно, активно используя в собственной речи.
2. Пространственные и временные представления формируются на протяжении всего дошкольного детства и в дальнейшем, однако обучение в школе требует определенного уровня их сформированности, что объясняет необходимость уделять им особое внимание в старшем дошкольном возрасте.
3. Для того, чтобы представления о пространстве и времени были целостными и точными, даже с детьми с нормой интеллектуального развития должна проводиться систематическая работа по развитию ориентировки в категориях пространства и времени.
	1. Представления о пространстве и времени у детей с задержкой психического развития

Старший дошкольный возраст является периодом активной подготовки к обучению в школе. В этом возрасте со всеми детьми проводится активная работа по формированию у них навыков, необходимых в школьном обучении. Дети с ЗПР в данном вопросе заслуживают особого внимания, поскольку от того, насколько эффективно в этом периоде с ними будет проведена коррекционная работа, будет зависеть, насколько сгладится дефект и как он повлияет на обучение ребенка на следующей ступени. Основными направлениями в обучении в школе являются чтение, письмо и счет. Ранее уже говорилось о большой роли сформированности пространственно-временных отношений у детей в успешном обучении в школе, адаптации к школьной жизни. Поскольку у детей с ЗПР наблюдается снижение практически всех компонентов познавательной сферы, уровень развития пространственных и временных представлений у них так же ниже нормы.

Пространственное восприятие основывается на сложном взаимодействии зрительного и двигательного анализаторов. Именно это взаимодействие у детей с ЗПР опаздывает в своем развитии, зачастую нарушается, что и приводит к отклонениям в ориентировке в пространстве и, как следствие, неправильному формированию пространственных представлений [37; 32]. Помимо этого, ориентировка в пространстве определяется синтезом работы левого и правого полушарий. У детей с нарушенным темпом развития наблюдаются отклонения в межполушарном взаимодействии. Это в немалой степени определяет недостаточную сформированность пространственной функции [44;48].

В.В. Лебединский в качестве причин нарушений пространственного гнозиса и формирования представлений о пространстве выделяет недоразвитие предпосылок мыслительной деятельности, недоразвитие зрительных, слуховых и моторных функций [29]. А.Р. Лурия так же источником недоразвития пространственного гнозиса считает нарушения взаимодействия зрительной, слуховой и моторной модальностей [30]. Т.Г. Визель отклонения в пространственной ориентировке объясняет повреждением теменно-затылочных и верхнетеменных областей коры полушарий мозга [12].

Анализ сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР свидетельствует о слабой развитости у них данного показателя. Данные исследований ученых показывают, что у старших дошкольников с задержанным развитием бедны представления о направлениях пространства, особенные затруднения вызывает лево-правая ориентировка. Расположения предметов относительно друг друга, выражаемые предлогами «за», «перед», «над», «на», многими детьми определяются неверно. Также отмечаются недостатки экспрессивной речи детей (например, вместо «над» дети говорят «наверху») [22]. Т.Н. Войтик отмечает, что у детей с ЗПР медленнее, чем у детей в норме, происходит формирование ориентировки в собственном теле, что тормозит и затрудняет развитие остальных, более сложных уровней восприятия пространства. Освоение отношений между другими объектами у них так же происходит в замедленном темпе. Представления детей о пространственных отношениях фрагментарны, не дифференцированы. Дошкольники не понимают, смешивают пространственные представления, в собственной речи употребляют их обозначения крайне редко. Представления о топологических отношениях остаются недоступными детям даже к концу дошкольного возраста. Ориентировка в графическом изображении, в схеме, плане на листе бумаги вызывает немало затруднений [15].

Т.А. Витчинкина выделяет слабость зрительного анализа и синтеза, и, как следствие, оптико-пространственных представлений [13]. Об отклонениях в анализирующем восприятии детей с ЗПР пишет Н.А. Деревянкина, указывая на неумение детей выделять пространственные отношения отдельных элементов предмета, затрудненное восприятие перевернутых изображений. Ориентировка в направлениях осуществляется на практическом уровне [20].

У детей с замедленным темпом развития снижена скорость восприятия, замедлено выполнение перцептивных операций, более низкий, по сравнению со сверстниками без отклонений в развитии, уровень ориентировочно-исследовательской деятельности, они с трудом вычленяют не сильно выделяющиеся предметы в окружающей обстановке, не умеют выделять пространственное соотношений деталей в предмете. Все это затрудняет получение детьми с задержкой психического развития информации об окружающем пространстве, и, как следствие, приводит к пробелам в формировании пространственных представлений. Это так же объясняется своеобразием в развитии мыслительной деятельности детей, а именно отклонениями в развитии наглядных форм мышления, недоразвитием таких мыслительных операций как анализ, синтез, сравнение [9]. До самого конца дошкольного возраста пространственные представления детей с ЗПР остаются фрагментарными, задерживается развитие осмысления пространственных свойств и отношений, способность к их моделированию [38; 21].

Таким образом, пространственные представления детей с ЗПР можно охарактеризовать как фрагментарные, недифференцированные, неточные, недостаточно систематизированные. По уровню развития они значительно отстают от того же показателя у детей старшего дошкольного возраста без отклонений в умственном развитии.

Проблеме временных представлений детей с задержанным развитием посвящено малое количество трудов, что делает данную тему малоосвещенной. Анализ имеющейся литературы показал, что специфические особенности умственной деятельности дошкольников с задержкой психического развития влекут за собой трудности овладения этими детьми представлениями о времени [27; 7]. Г.В. Фадина несформированность временных представлений дошкольников с ЗПР определяет как неотъемлемый, сопутствующий данной категории дефект [54].

Данные исследований показывают, что временные представлений у детей данной категории фрагментарны, неточны, поверхностны. Признаки, характерные для времен года, дети могут определять лишь в узком диапазоне и применительно к собственному опыту. Это связано с нарушениями сформированности у детей операций анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования [50]. Причиной затруднений при ориентировке во времени так же является специфичность категории времени. Для ее усвоения необходим определенный уровень сформированности познавательной активности ребенка, мыслительных процессов, что у детей с задержанным развитием формируется позднее, нежели у детей с нормой развития, и имеет свои особенности [49; 1]. У детей затруднено понимание словесных форм выражения временных представлений, не развита способность планирования собственной деятельности, прогнозирования, что приводит к нарушению регуляции собственной деятельности. Так же у детей наблюдаются отклонения в формировании понятий, обозначающих определенные временные периоды. Они не умеют пользоваться речью при обозначении временных отношений [36; 42].

Т.В. Иванова причиной затруднительного формирования представлений о времени у детей с ЗПР отмечает недостаточный уровень развития словесно-логического мышления в сравнении с детьми с нормой интеллектуального развития [24]. Н.Ю. Борякова и М.А. Касицына отклонения в восприятии времени детей данной категории связывают с нарушениями предпосылок интеллектуальной деятельности, которые являются неотъемлемой частью дефекта, особенно при ЗПР церебрально-органического генеза [10].

Таким образом, говоря о состоянии пространственных и временных представлений детей с задержкой психического развития, можно выделить основные моменты:

1. Ориентировка в категориях пространства и времени вызывает трудности у детей с задержкой психического развития.
2. Категория времени более трудна для усвоения детьми, нежели категория пространства.
3. Необходимо проводить коррекционную работу по развитию представлений о пространстве и времени с детьми с ЗПР, особенно старшими дошкольниками, чтобы обеспечить более успешное обучение в школе, а так же приблизить развитие детей к возрастной норме.
	1. Диагностика и коррекция пространственных и временных представлений детей с задержкой психического развития

Вопросам описания состояния представлений о пространстве и времени детей с ЗПР посвящены труды В.В. Лебединского, А.Р. Лурии, М.В. Назаровой, Т.Н. Войтик, Т.А. Витчинкиной, Н.А. Деревянкиной, З.А. Сироткиной и др. В детских садах изучение пространственно-временных представлений входит в общее обследование познавательного развития ребенка, поэтому отдельные разработки для оценки состояния представлений о пространстве и времени встречаются крайне редко. При диагностике специалисты используют комплексные разработки. Существует ряд широко известных альбомов, методик, диагностических комплексов для оценки общего познавательного развития детей дошкольного возраста, как с отклонениями в развитии, так и без них. Они в основном состоят из отдельных методик или заданий, направленных на изучение состояния определенных психических процессов. К таким разработкам можно отнести: комплексную диагностику познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [47; 46], психолого-педагогическую диагностику детей раннего и дошкольного возраста Е.А. Стребелевой [41], практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика [23], психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности Л.И. Переслени [39], пособие для диагностики познавательного развития детей с ЗПР Г.В. Фадиной [54] и др.

При изучении пространственных и временных представлений используют отдельные методики или задания, входящие в комплексные разработки. Поскольку вопрос о восприятии детьми времени менее освещен, нежели восприятия пространства, методик изучения временных представлений гораздо меньше, чем методик исследования пространственных представлений. Так, например, в разработке Н.Я. и М.М. Семаго целый блок посвящен изучению сформированности пространственных представлений. Среди методик Забрамной и Боровика есть раздел, направленный на изучение восприятия детьми пространственных отношений. Исследование временных представлений включено в разработку Е.А. Стребелевой в виде методики «Времена года». Поскольку категории пространства и времени относятся к разделу математических представлений, диагностика сформированности ориентировки во времени зачастую включают в обследование в данном разделе, туда же относят и исследование пространственных представлений.

Существуют отдельные разработки, посвященные исследованию сформированности математических представлений детей дошкольного возраста. Авторами таких разработок являются М.А. Васильева [26], Л.Н. Гафурова [17], А.В. Белошистая [5], Л.Б. Баряева [3], О.К. Шумель [56] и др.

На формирование пространственно-временных представлений направлены разработки разных типов. Во-первых, это различные программы обучения, воспитания и развития дошкольников, реализуемые в дошкольных учреждениях. Такие разработки делятся на теоретическую и практическую часть. В первой части дается психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой, во второй части описываются непосредственно программные разделы, цели, задачи и методы их реализации. Так же к ним прилагается календарно-тематическое планирование с подробным разделением на темы каждого программного раздела. Для детей с ЗПР есть две наиболее популярные программные разработки.

Программа С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с ЗПР». Данное программно-методическое пособие содержит в себе отдельные программные разработки по основным направлениям коррекционной работы в детских садах: ознакомление с окружающим миром и развитие речи, формирование элементарных математических представлений, ознакомление с художественной литературой, развитие фонематического восприятия, подготовка к обучению грамоте. Развитие пространственно-временных представлений осуществляется всеми разделами, однако основная роль в данном вопросе отводится занятиям по ознакомлению с окружающим миром, автором программы которых является С.Г. Шевченко, и занятиям по формированию элементарных математических представлений, автор программы – Г.М. Капустина. В данных программах отдельное внимание уделяется сенсорному развитию, прописывается, какими эталонами должен овладеть ребенок, какие представления нужно у него формировать, какими знаниями об окружающем он должен обогатиться [40].

Другая программная разработка представлена Т.Г. Неретиной. Данная программа разделена на 8 блоков, реализуемых в условиях коррекционного обучения в дошкольных учреждениях и группах для детей с ЗПР: познавательное и речевое развитие в процессе ознакомления с окружающим миром; формирование элементарных математических представлений и сенсорных эталонов; блок развития лексического и грамматического строя речи детей; изобразительная деятельность, конструирование и ручной труд; сказкотерапия; музыкотерапия, оздоровительная аэробика; диагностика развития детей дошкольного возраста. Так же, как и в разработке Шевченко, развитие временных и пространственных представлений предусмотрено при работе в каждом из разделов, но особую роль в данном процессе играют блоки 1, 2, а так же 3 [51].

Вторым типом трудов, направленных на формирование пространственно-временных представлений, являются различные учебно-методические пособия. Таковым является методическое пособие З.М. Дунаевой раскрывающее особенности формирования восприятия детьми с ЗПР величины, формы предметов, пространственных отношений. В нем автор описывает три проведенных эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный, и на основании полученных результатов делает выводы. В результате констатирующего эксперимента был выявлен низкий уровень сформированности пространственных представлений детей с задержанным развитием. Формирующий эксперимент был направлен на развитие у детей представлений о собственном теле, формирование навыка ориентировки в пространстве, закрепление в словаре пространственных обозначений. Результаты контрольного эксперимента показали, что уровень ориентировки в пространстве у детей с ЗПР повысился, на основании чего автор делает вывод о больших потенциальных возможностях детей данной категории, а так же о необходимости проведения специальных коррекционных занятий, направленных на формирование представлений о пространстве [22].

Еще одним пособием данной группы трудов является издание «Обучение математике в детском саду» В.В. Даниловой, Т.Д. Рихтермана и З.А. Михайловой. В ней авторы касаются вопросов особенностей уровня развития пространственных и временных представлений детей дошкольного возраста и их формирования. Развитие пространственных представлений основывается на формировании слов обозначений; формирование временных представлений заключено в развитии представлений о частях суток, о днях недели, о месяцах и временах года. Т.Д. Рихтерманом разработано следующее пособие, направленное на развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. В данном пособии описываются методики ознакомления детей в определенной последовательности с частями суток, ознакомление с календарем, развитие представлений о временной последовательности событий, которые основываются на групповых и индивидуальных коррекционных занятиях с детьми с использованием практического наглядного материала [43].

Третий тип разработок – методики формирования пространственных и временных представлений. Это может быть самостоятельно разработанная методика на основе личного опыта автора, или же разработка, вобравшая в себя наиболее значимые с точки зрения составителя части других методик. В качестве примера можно привести методику познавательного развития детей с ЗПР Н.Ю. Боряковой [8]. Данная методика содержит блок формирования пространственных представлений и блок формирования временных представлений. Оба блока разделены на 5 этапов в соответствии с освоением пространства и времени ребенком в онтогенезе. Методические рекомендации сопровождаются дидактическим материалом в виде коррекционных упражнений и дидактических игр. Результативность методики была доказана нами в исследовании, посвященном изучению условий формирования пространственных представлений детей с ЗПР. Уровень ориентировки детей в пространстве повысился, была доказана способность детей данной категории в усвоении обозначений пространства и использования в собственной речи.

К разработкам данного типа также можно отнести методику О.В. Гудковой направленной на развитие временных представлений. Она основана на утверждении, что развитие представлений о пространстве детей с ЗПР должно осуществляться в предметно-практической деятельности и с опорой на наглядный материал, различные упражнения и дидактические игры. В методике описаны способы формирования временных представлений посредством выполнения коррекционных упражнений, ознакомления с художественной литературой, отгадывания загадок, знакомством с пословицами и поговорками, выполнения физ. минуток [18].

Еще одной методикой является методика формирования пространственных представлений детей с задержкой психического развития с помощью знаково-символических средств автора Л.А. Пепик. Результаты применения данной методики на практике позволили сделать вывод о высоких потенциальных возможностях детей в освоении категории пространства и ориентировки в ней [38].

А.Э. Симановский, Л.А. Вачеян являются авторами методики, которая направлена на развитие временных представлений дошкольников с задержкой психического развития. Коррекционная работа в соответствии с этой методикой делится на 6 этапов: формирование представлений о суточных биоритмах; развитие субъективных ощущений длительности времени; развитие умения планировать собственную деятельность; развитие представлений об основных единицах измерения времени; развитие навыка вербального обозначения временных интервалов и временной последовательности; совершенствование понимания логико-грамматических конструкций, отражающих временные отношения. Внедрение данной методики в практику дало положительные результаты, уровень временных представлений детей с ЗПР повысился, дети стали лучше ориентироваться в частях суток, днях недели, временах года и их последовательности [49].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил заключить:

1. Категории пространства и времени являются сложными для понимания детьми. Представления о времени формируются у детей в норме гораздо дольше и с большими трудностями, чем пространственные представления.
2. Дети с ЗПР испытывают значительные трудности в пространственно-временной ориентировке. Их представления об этих категориях к концу дошкольного возраста зачастую оказываются бедны, неточны, фрагментарны.
3. Существуют различного типа методические разработки, направленные на познавательное развитие детей с ЗПР, в том числе и на формирование представлений о пространстве и времени. В них учитываются особенности онтогенетического развития детей, их ведущая деятельность, круг интересов, индивидуальные особенности и возможности. Большинство из них доказали свою эффективность на практике, при внедрении в образовательный процесс. Это говорит о том, что при организации адекватной системной коррекционной помощи с использованием современных дидактических методов и средств обнаруживается достаточно высокий потенциал у детей с ЗПР в овладении пространственно-временными представлениями, а, следовательно, о возможности преодоления имеющегося у них отставания в развитии в целом.

2 Система диагностико-коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений старших дошкольников с задержкой психического развития

2.1 Организация и методы исследования

Основной целью проведенного исследования была диагностика, коррекция и развитие пространственных и временных представлений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Для решения поставленных задач были применены следующие методы: эксперимент (констатирующий, контрольный, формирующий); наблюдение; беседа; тестирование.

Исследование проводилось в двух группах детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. В экспериментальную группу вошли дети с задержкой психического развития МБДОУ МО г.Краснодар "Детский сад комбинированного вида №79" в составе 10 человек. Контрольную группу составили воспитанники МБДОУ МО г.Краснодар "Детский сад комбинированного вида №24" в количестве 5 человек. При подготовке к проведению эксперимента были собраны анамнестические данные исследуемых детей, которые представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Анамнестические данные детей экспериментальной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Анамнестические данные | Диагноз |
| Максим | Родился от четвертой беременности вторых родов. Вес 3080г., рост 51см. 7 баллов по шкале Апгар.  | Общее недоразвитие речи II (второго) уровня. Задержка психического развития. Дисгармонический инфантилизм. |
| Илья И. | Родился от второй беременности, роды вторые срочные. Вес 3300г., рост 49см.  | Общее недоразвитие третьего (III) уровня, задержка психического развития церебрально-органического генеза.  |
| Продолжение таблицы 1 |
| Имя ребенка | Анамнестические данные | Диагноз |
| Арсений | Родился от второй беременности, вторых родов. Вес 5430г, рост 60см. 6–7 баллов по шкале Апгар.  | Задержка психического развития. Органическое эмоционально-лабильное (астеническое) расстройство сложного генеза с выраженным расстройством экспрессивной речи. Стойкий астено-невротический синдром. |
| Дима Т. | Родился от второй беременности, вторых родов. Вес 4240г., рост 60см. 8 баллов по шкале Апгар. Болезнь Блаунта. | Общее недоразвитие речи II (второго) уровня. Задержка психического развития. |
| Ростислав | Родился от первой беременности, первых родов. Вес 2200г., рост 47см. Беременность на фоне токсикоза. | Задержка психического развития. Синдром Вильямса. Недоразвитие речевых процессов. Гипотрофия мышц стоп, голени. |
| Дима Н. | Родился от первой беременности, первых родов. Вес 3500г., рост 53см. 6–8 баллов по шкале Апгар ММД. | Задержка психического развития. Выраженная задержка речевого развития на фоне когнитивных нарушений. Повышенная возбудимость. |
| Богдан | Родился от первой беременности, первых родов. Вес 3350г., рост 52см. 6–7 баллов по шкале Апгар. | Задержка психического развития. Недоразвитие средств языка.  |
| Артем | Родился от второй беременности, роды вторые срочные. Вес 3900г., рост 54 см. 8 баллов по шкале Апгар.  | Задержка психического развития. Общее недоразвитие речи второго (II) уровня. Парциальная несформированность ВПФ. |
| Иван | Родился от второй беременности, вторых родов. Вес 3770г., рост 53см. 7 баллов по шкале Апгар. | Общее недоразвитие речи третьего (III) уровня. Задержка психического развития резидуально-органического генеза. |
| Илья Т. | Родился от первой беременности, первых родов. Вес 4150г., рост 53см. 7 баллов по шкале Апгар.  | Задержка психического развития, общее недоразвитие речи второго (II) уровня. Дисгармонический инфантилизм. |

Таблица 2 – Анамнестические данные детей контрольной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Анамнестические данные | Диагноз |
| Владик | Беременность у мамы четвертая, на фоне ЗВУР. Кесарево сечение. Ребенок родился весом 3100 г., ростом 51 см. Киста сосудистого сплетения левого бокового желудочка. 7 баллов по шкале Апгар. | Общее недоразвитие речи II (второго) уровня. Задержка психического развития.  Дисплазия коленных суставов. Гиперметропический астигматизм обоих глаз. |
| Степа | Беременность у мамы третья. Роды на 27 неделе. Рост ребенка 35 см, вес – 950 г. | ДЦП. Общее недоразвитие речи III (третьего) уровня. Задержка психического развития. |
| Маша | Беременность у мамы первая. Роды на 34 неделе. Рост ребенка 39 см., вес – 1700 г. 3–4 балла по шкале Апгар. | ДЦП хронический резидуальный период, спастическая диплегия. Недоразвитие средств языка. Задержка психического развития.  |
| Вова | Беременность у мамы первая. Роды на 39–40 неделе; производилось стимулирование родов. Рост ребенка 53 см, вес – 3660 г. 6–7 баллов по шкале Апгар. | ДЦП. Общее недоразвитие речи III (третьего) уровня. Задержка психического развития.  |
| Ярослав | Беременность у мамы первая. Гипоксия плода. Роды на 33 неделе. Рост ребенка 38 см., вес – 1500.  | ДЦП. Общее недоразвитие речи II (второго) уровня. Задержка психического развития. |

Для диагностики уровня развития пространственных представлений нами был использован диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста авторов Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Данная разработка состоит из методического пособия, содержащего методики диагностики познавательных процессов, и наглядного материала [46].

Для проведения исследования мы воспользовались блоком №4 – исследование сформированности пространственных представлений. Методика называется «Понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов». Она делится на два раздела. В первом разделе оценивается правильное владение ребенком предлогами и понятиями: выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между. Во втором разделе анализируется владение ребенком понятиями: лево, право, слева, справа, левее, правее. Также анализируются понятия ближе всего к…, дальше всего от…. Все эти понятия исследуются вначале на импрессивном уровне, то есть на уровне понимания и показа ребенком, далее – на экспрессивном, то есть оценивается возможность самостоятельного употребления и составление речевых конструкций.

На основе данной методики мы создали диагностическую карту для обследования детей и систематизации полученных сведений (см. приложение А). Карта содержит в себе систему оценки, анализируемые понятия, характеризующие имеющиеся у детей представления, и вопросы, которые экспериментатор должен задавать ребенку при изучении ориентировки в определенном понятии, с указанием наглядного материала. Диагностируемые понятия, отражающие сформированность пространственных представлений детей, оценивались тремя баллами, которые отражали степень владения детьми данными понятиями:

– 3 балла – высокий уровень ориентировки – ребенок понимает понятие и пользуется им в собственной речи;

– 2 балла – средний уровень ориентировки – ребенок понимает понятие, изредка путает, и не использует в собственной речи;

– 1балл – отсутствие ориентировки, низкий уровень сформированности представлений – ребенок часто путает понятие, не понимает его значения и не использует в собственной речи.

Для исследования временных представлений у детей нами была разработана диагностическая карта на основе методик О.К. Шумель [56] Л.Н. Гафуровой [17] (см. приложение Б).

Методика О.К. Шумель представляет собой разработку, содержащую в себе пять диагностических заданий:

* первое задание направлено на изучение уровня сформированности у детей представлений о частях суток;
* второе – на диагностику понимания и использования в собственной речи понятий «сегодня», «завтра», «вчера»;
* третье – на изучение представлений о временах года;
* четвертое – на диагностику представлений о месяцах;
* пятое направлено на изучение представлений о днях недели.

В каждом задании представлен ряд вопросов, которые экспериментатор должен задавать детям с целью выявления уровня понимания ребенком временных категорий и отношений, рекомендации, наглядный материал, который нужно использовать в процессе обследования, прилагаются инструкции к заданиям. Данная методика была модифицирована нами с учетом изученной литературы. Большинство исследователей отмечают, что усвоение детьми времени онтогенетически происходит в следующей последовательности: части суток, дни недели, месяцы, времена года, понятия «вчера – сегодня – завтра». Именно в такой последовательности мы выстроили диагностические задания. Также нами был добавлен раздел «Определение минутного интервала», в котором изучается способность детей определять протяженность минуты. Детям предлагалось сначала с помощью таймера проследить, сколько длится минута, затем они самостоятельно определяли данный временной интервал [56].

Второй методикой является разработка Л.Н. Гафуровой для оценки сформированности математических представлений старших дошкольников. В данной методике имеются задания на выявление уровня временных представлений детей. Методика содержит в себе дидактические игры, беседы с использованием наглядного материала. В нашу диагностическую карту помимо блока исследования сформированности временных представлений была включена бальная система оценки, имеющаяся в данной разработке, позволяющая выявить уровневую характеристику анализируемой категории. В соответствии с ней представления детей о времени оценивались тремя баллами:

– 3 балла – высокий уровень – ребенок хорошо ориентируется во временных понятиях и отношениях, все задания выполняет верно;

– 2 балла – средний уровень – ребенок имеет представления о временных отношениях, при выполнении заданий допускает ошибки (например, знает названия времен года, но путает их характерные признаки, затрудняется в определении последовательности дней недели, месяцев, времен года и т.п.);

– 1 балл – низкий уровень – ребенок часто путается в определении временных понятий и отношений, не понимает и не выполняет задание (например, на просьбу назвать месяцы ребенок называет дни недели, или наоборот) [17].

Каждая рассматриваемая временная категория оценивалась отдельно, затем все баллы суммировались, и выявлялся средний показатель. Исследование определения минутного интервала оценивалось показателями «определил верно» и «определил неверно. Если ребенок обозначал минутный интервал с погрешностями в десять секунд, то считалось, что он справился с заданием, если ребенок ошибался на большее время, задание оценивалось выполненным неверно.

2.2 Анализ результатов диагностики сформированности пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

В нашем исследовании была поставлена задача изучить уровень сформированности пространственных и временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для решения данной задачи мы использовали разработанные нами диагностические карты на основе методик Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (пространственные представления) [46;47], О.К. Шумель [56], Л.Н. Гафуровой [17] (временные представления).

Анализ данных, полученных при обследовании сформированности пространственных представлений детей экспериментальной группы представлен на рисунках 1, 2.

Рисунок 1 – Показатели владения детьми экспериментальной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве по вертикальной оси и по горизонтальной (в глубину)

Результаты исследования пространственных представлений детей экспериментальной группы оказались следующими:

1. Полные представления о направлениях пространства «верх/низ» имеют 70% детей, у 30% детей они сформированы частично. Часть детей понимают данные понятия, но не используют в речи.
2. В понятиях «сверху/снизу» хорошо ориентируются 70% детей, у 30% ориентировка в них затруднена.
3. Представления о пространственных отношениях «выше/ниже» сформированы в полном объеме у 30% детей, у 60% представления искажены, у 10 % – отсутствуют. Дети путают данные понятия при работе с изображением, в обращенной речи зачастую не замечают ошибку.
4. Представления о пространственных отношениях «над/под» полностью сформированы у 10% детей, у 50% частично сформированы, и у 40% отсутствуют. Дети путают данные понятия между собой, смешивают с понятием «на», что может объясняться нарушениями фонетических процессов детей данной категории. Часть детей вовсе не понимают их значения.
5. Ориентировка в понятии «на» у 30% детей находится на высоком уровне, у 50% затруднена, у 20% ориентировка отсутствует. Дети лучше распознают данные пространственные отношения относительно реальных предметов, чем изображенных на картинке. На просьбу показать игрушки, которые изображены на полках, часть детей показывают и называют все, что изображено на рисунке, независимо от расположения.
6. Представления о пространственном отношении «между» полностью не сформированы ни у одного ребенка, у 30% имеются неточные представлений, у 70% – отсутствуют. Большинство детей не знакомы с данным понятием, не понимают его значения, не связывают со значением «посередине», отвечают наугад.
7. В понятиях «ближе/дальше» высокий уровень ориентировки у 50% детей, затруднена ориентировка у 30%, у 20% детей низкий уровень ориентировки. Лучше всего дети определяют расположение объектов в данных пространственных отношениях относительно собственного тела. Труднее им дается определить какой из внешних объектов ближе, а какой дальше. И самым трудным для них является определение данных отношений на изображении.
8. Высокий уровень сформированности представлений о пространственных отношениях «перед/за» выявлен у 20% детей, у 40% детей диагностированы частично сформированные представлений, у 40% представления практически отсутствуют. Дети, так же в работе с понятиями «ближе/дальше», затрудняются при ориентировке во внешнем пространстве. Особые трудности возникают с переходом на пространство листа. При наложении друг на друга фигур, дети часто воспринимают их как одно целое, не вычленяя отдельных изображений.
9. Представления о пространственных отношениях «спереди от/сзади от» у 10% детей сформированы полностью, у 40% детей – частично , 50% детей не имеют представлений о данных отношениях. Дети не могут определить расположение бочки и ящика относительно друг друга на рисунке, в ответе на вопрос не используют данные понятия зачастую даже после их повторения.

Рисунок 2 – Показатели владения детьми экспериментальной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве и по горизонтальной оси («право-левая» ориентировка)

При исследовании «право-левой» ориентировки детей экспериментальной группы были получены следующие результаты:

1. Полностью сформированы представления о пространственных направлениях «лево/право» у 40% детей, у 40% обнаружены частично сформированные представления, у 20% детей – не сформированы совсем. Часть детей все еще не определяют правую и левую руку. Некоторые дети знают, где правая рука, а где левая, но затрудняются при определении других частей тела в этом отношении.
2. Представления о пространственных отношениях «слева/справа» у 10% детей находятся на высоком уровне, у 40% на среднем, у 50% детей на низком уровне. Дети часто смешивают данные понятия, даже при точном определении руки затрудняются при выявлении отношений на изображении.
3. Представления о пространственных отношениях «левее/правее», полностью не сформированы ни у одного ребенка, у 30% детей представления фрагментарны, неточны, у 70% детей – отсутствуют. Большинство детей не понимают значения данных понятий, путают между собой и при ориентировке относительно собственного тела, и во внешнем пространстве, и в пространстве листа, ни один ребенок не использует их в речи.

Данные, полученные при обследовании пространственных представлений детей контрольной группы представлены на рисунках 3, 4.

Рисунок 3 – Показатели владения детьми контрольной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве по вертикальной оси и по горизонтальной (в глубину)

Результаты, полученные при исследовании представлений детей контрольной группы о пространстве относительно ориентировки по вертикальной и горизонтальной оси, оказались схожими с результатами детей экспериментальной группы.

На самом высоком уровне у детей сформированы представления о пространственных отношениях «верх/низ», «сверху/снизу». Хуже всего дети ориентируются в понятии «между», они не понимают его значения, не связывают с понятием «посередине», отвечают наугад. Также на достаточно низком уровне у детей сформированы представления о пространственных отношениях «над/под», «перед/за», «спереди/сзади». Предлог «над» дети также часто путают с предлогом «на». Все пространственные отношения затрудняются переносить на плоскость листа.

Рисунок 4 – Показатели владения детьми контрольной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве и по горизонтальной оси («право-левая» ориентировка)

 При исследовании «право-левой» ориентировки детей контрольной группы были выявлены те же недостатки, что и у экспериментальной группы. Лучше всего дети ориентируются в показе левых и правых частей собственного тела и внешних объектов. На самом низком уровне сформированы представления о пространственных отношениях «левее/правее», большинство детей не понимает значения данных понятий.

 Приведем результаты диагностик сформированности временных представлений детей экспериментальной группы (рисунки 5, 6).

Рисунок 5 – Показатели владения детьми экспериментальной группы основными временными интервалами

 Исследование временных представлений детей экспериментальной группы дало следующие результаты:

1. Представления о частях суток полностью сформированы у 20% детей, частично сформированы у 60%, не сформированы у 10%. Основные ошибки связаны с определением промежуточных частей – дня и вечера. У детей не сформированы основные признаки, характерные для данного времени
2. Представления о днях недели сформированы на высоком уровне у 10% детей, на среднем – 20%, низкий уровень сформированности у 70% детей. Дети не знают последовательности дней в неделе, их количества, часть из них не знает даже названий.
3. Полностью сформированных представлений о месяцах не было выявлено ни у одного ребенка, 10% детей имеют обрывочные представления, у 90% детей представления отсутствуют. Часть детей не знает названий месяцев, большинство не знают их количества, признаков, последовательности, не соотносят с временами года.
4. Представления о временах года на высоком уровне ни у одного ребенка не сформированы, частично сформированы у 60% детей, отсутствуют у 40%. Зачастую дети путают признаки схожих времен года – весны и осени. Также дети неправильно определяют последовательность времен года, не могут самостоятельно назвать сразу все сезоны, не могут определить их на картинке по основным признакам.
5. Представления о временных отношениях «вчера», «сегодня», «завтра» полностью не сформированы ни у одного ребенка, частично сформированы у 40%, 60% детей не имеют представлений о данных временных отношениях. Дети зачастую не понимают отношения прошедшего, настоящего и будущего времени, в речи при образовании предложений с данными понятиями допускают большое количество грамматических ошибок.

Рисунок 6 – Показатели определения детьми экспериментальной группы минутного интервала

Результаты исследования сформированности чувства течения времени у детей экспериментальной группы, в частности определение временного интервала в минуту, показали, что большинство детей ошибочно определяют данный промежуток – 80% (8 детей). Большинство детей не имеет представления о том, что такое секунда и минута, сколько они длятся. В основном дети отмеряют промежуток более минуты. Это связано с их повышенной отвлекаемостью, с неумением держать задание в сознании длительное время. Иногда они наоборот спешат, стараясь как можно скорее справиться с заданием. Лишь 20% детей (2 ребенка) смогли более точно определить истечение минуты.

 Диагностика сформированности временных представлений детей контрольной группы отражены на рисунках 7, 8.

Рисунок 7 – Показатели владения детьми контрольной группы основными временными интервалами

 Диагностика временных представлений детей контрольной группы показала, что, как и у экспериментальной группы, у них достаточно низкие показатели сформированности. Хуже всего дети ориентируются в месяцах и днях недели – не знают названий, последовательности, количества, месяца не соотносят со временами года. Представления о частях суток сформированы на самом высоком уровне, однако, несмотря на то, что наиболее рано формируются у детей, вызывают у них немало трудностей в понимании.

Рисунок 8 – Показатели определения детьми контрольной группы минутного интервала

 Анализ результатов изучения определения детьми контрольной группы интервала времени в одну минуту, представленный на рисунке 8, показал, что верно определяют промежуток 20% детей, ошибаются 80%. Характер ошибок такой же, как и у экспериментальной группы – дети чаще всего отвлекаются и забывают про задание. Иногда они наоборот спешат, стараясь как можно скорее справиться с заданием.

Подводя итог проведенным экспериментам, можно заключить, что у всех испытуемых детей отмечается заниженный уровень сформированности как пространственных, так и временных представлений. В дальнейшем школьном обучении недостатки сформированности представлений об этих категориях вызовут у детей немалые трудности в организации собственной деятельности и адаптации к новой среде. Поэтому эти дети нуждаются в организации специальной системной коррекционной помощи, направленной на преодоление имеющихся недостатков в представлениях детей.

2.3 Система коррекции и развития пространственных и временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях ДОУ

В дошкольном коррекционном учреждении на основе комплексного подхода с детьми работают специалисты различного профиля: педагог-дефектолог, логопед, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель, воспитатели. Также в систему работы включены родители воспитанников. Только при организации слаженной системной работы можно добиться высоких результатов в развитии детей и коррекции имеющихся у них недостатков. Этот принцип и стал основой для нашей работы.

При создании системы работы по развитию пространственных и временных представлений детей с ЗПР мы опирались на программу, реализуемую в данном дошкольном учреждении специалистами при работе с указанной категорией детей. Этой программой является программно-методическая разработка С.Г. Шевченко «Подготовка к школьному обучению детей с задержкой психического развития» [40]. В соответствии с этой программой в учреждении реализуются следующие коррекционные занятия с детьми с ЗПР: ознакомление с окружающим миром и развитие речи; формирование элементарных математических представлений; ознакомление с художественной литературой; развитие речевого восприятия и подготовка к обучению грамоте; занятия физической культурой; музыкальные занятия; занятия лепкой, рисованием, конструированием.

Проанализировав программный материал и календарно-тематическое планирование по каждому разделу программы, мы обнаружили, что развитие восприятия, представлений о пространстве и времени предусмотрено на всех занятиях, но особое внимание этим процессам уделяется на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и формированию элементарных математических представлений. В ходе создания системы коррекционной работы, основной упор мы делали на эти два раздела.

Поскольку в старшем дошкольном возрасте у детей ведущей деятельностью еще является игра, но необходимо уже формировать зачатки учебной деятельности, разработанная нами система основывалась на внедрении в образовательный процесс подвижных и дидактических игр и коррекционных упражнений, направленных на формирование пространственных и временных представлений у детей. Они помогают поддерживать интерес детей и одновременно формируют предпосылки к обучению в школе, такие как направленность и произвольность внимания, умение контролировать собственную деятельность, выполнять задания по инструкции. Помимо игровых методов и метода упражнений в нашей разработке применялись метод беседы и метод наблюдения, дополняющие основные направления коррекционного воздействия.

Основная направленность фронтальных занятий заключается в том, чтобы обобщать, уточнять и закреплять уже имеющиеся у детей знания и представления. Однако формирование функций требует большего внимания к ребенку, более углубленной работы с ним, что может быть осуществлено только на индивидуальных занятиях. В соответствии с этим с детьми, у которых отмечен низкий уровень сформированности временных или (и) пространственных представлений мы проводили индивидуальные занятия, с детьми с высоким и средним уровнями работа проводилась только фронтально. Распределение детей по уровням сформированности пространственных и временных представлений в соответствии с проведенной диагностикой представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности пространственных и временных представлений детей экспериментальной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Уровень сформированности пространственных представлений | Уровень сформированности временных представлений |
| Максим В. | средний | средний |
| Арсений Л. | низкий | низкий |
| Дима Т. | средний | средний |
| Ростислав К. | низкий | низкий |
| Илья Т. | высокий | средний |
| Дима Н. | низкий | низкий |
| Илья И. | низкий | низкий |
| Богдан Б. | низкий | низкий |
| Артем В. | низкий | средний |
| Иван Д. | низкий | низкий |

Таким образом, программа коррекционно-развивающей работы включала в себя:

1. включение в структуру фронтальных занятий по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи и по формированию элементарных математических представлений системы дидактических и подвижных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о пространстве и времени, в период с ноября 2016 года по май 2017;
2. проведение индивидуальных занятий с детьми с низким уровнем сформированности пространственных и временных представлений с использованием специальных методик (15–20 мин.);
3. разработка психолого-педагогических рекомендаций по коррекции и развитию пространственно-временных представлений, для специалистов, проводящих занятия по музыке, физической культуре, рисованию, лепке и аппликации;
4. разработка рекомендаций для родителей воспитанников для занятий вне учреждения.

Разработанная нами система игр и упражнений для фронтальных занятий основана на трудах таких авторов как Н.Ю. Борякова [8;9;10], Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [46;47], З.М. Дунаева [22], Т.Д. Рихтерман [43], А.В. Белошистая [6]. Были разработаны и апробированы подвижные и дидактические игры, коррекционные упражнения на годовой период обучения, направленные на развитие представлений о пространстве и времени, на каждую неделю в соответствии с программным материалом, приближенно к лексическим темам. Поскольку, в соответствии с программой, занятия по ознакомление с окружающим миром и развитию речи проводятся с детьми два раза в неделю, а занятия по формированию элементарных математических представлений – один раз, на каждую неделю разрабатывалось по шесть игр или упражнений – три на формирование пространственных представлений и три на формирование временных представлений. Всего в году дети обучаются на протяжении 36 недель, поэтому всего на год нами было разработано 216 игр и упражнений. В каждой игре и упражнении мы описали цель, на реализацию которой оно направлено, оборудование, представлена инструкция, предъявляемая детям, и даны некоторые примечания к проведению. На основе разработанной системы игр и упражнений нами было создано календарно-тематическое планирование, с указанием недели, лексической темы, названиями игр и упражнений, которые необходимо провести, и целями, на реализацию которых они направлены.

Индивидуальные занятия проводились во время прогулок в первой и во второй половине дня, во время свободной игровой деятельности детей в течение 15–20 минут в зависимости от их работоспособности.

 Для проведения индивидуальных занятий с детьми по развитию пространственных представлений мы использовали методику формирования пространственных представлений Н.Ю. Боряковой [8]. Рассчитана данная разработка на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР и направлена на формирование навыков построения грамматических конструкций, отражающих пространственные представления, что означает, что конечный результат ориентирован на освоение ребенком пространственных представлений и развитие экспрессивного уровня речи ребенка. Делится она на пять этапов, расположенных в последовательности, отражающей нормативное овладение ребенком пространственными представлениями, начиная от наиболее простых координатных, метрических представлений и заканчивая лингвистическими представлениями (пространство языка), наиболее поздно усваиваемыми ребенком.

Первый этап – «Формирование пространственных ориентировок в собственном телесном пространстве» – является базовым, так как онтогенетически более ранней системой ориентации является схема тела. На данном этапе на занятиях детей знакомили с частями тела, с их расположением относительно друг друга.

Второй этап «Формирование пространственных представлений, отражающих взаимоотношения внешних объектов и тела» направлен на определение ребенком направления в пространстве относительно своего тела.

Третий этап носит название «Формирование пространственных представлений, отражающих взаимоотношения объектов относительно друг друга». Направлен он на формирование у ребенка ориентировки в пространстве относительно внешних объектов по вертикальной и горизонтальной оси. На занятиях дети учились определять расположение предметов в пространстве относительно друг друга.

Этап четвертый «Построение грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения на плоскости» направлен на формирование ориентировок на местности, на листе бумаги и при графическом воспроизведении направлений.

Пятый этап – заключительный. Он направлен на закрепление предыдущих этапов и формирование логико-грамматических конструкций. Он содержит в себе более сложные задания, часть которых ориентирована на детей младшего школьного возраста. Для детей, участвовавших в нашем исследовании, мы выбрали задания с числами на определение соседей числа, составление числового ряда.

Для каждого этапа в методике был подобран дидактический материал в виде игр и упражнений с описанием и рекомендациями к организации занятий.

Индивидуальная работа с детьми начиналась с первого этапа выбранной разработки по указанным в ней заданиям. Переход на следующий этап осуществлялся в том случае, если ребенок в достаточной степени овладевал предыдущим этапом, хорошо ориентировался в заданиях и понимал и правильно выполнял все поручения.

 Для проведения индивидуальных занятий по развитию временных представлений мы создали комбинированную методику на основе методических разработок Т.Д. Рихтермана [43] и Н.Ю. Боряковой [8]. Методика делилась на 6 блоков, последовательно формируемых у детей.

Первый блок – формирование представлений о частях суток. В этом блоке проводились индивидуальные занятия, направленные на формирование у детей отличительных признаков частей суток, развитие навыка определять часть суток по картинке, в действительности, закрепление в памяти последовательности смены частей суток. Из разработанной системы игр для фронтальных занятий в этот блок были включены модифицированные варианты игр и упражнений: «Когда это использовать?», «Когда бывает это?», «Сообрази», «Сутки», «Что за чем?», «Солнышко», «Когда это съесть?», «Путаница», «День – ночь», «Какое время суток?».

Второй блок – формирование представлений о днях недели. В этом блоке проводились индивидуальные занятия по формированию представлений о недели, о ее составе, изучению названий дней недели и их последовательности. В этот блок из системы игр для фронтальных занятий были включены модифицированные варианты игр и упражнений: «Собери неделю», «Веселая неделя», «Доскажи за мной», «День за днем», «Какой день», «Дни недели», «Что раньше, что потом?».

Третий блок – формирование представлений о месяцах. Занятия по данному блоку были направлены на ознакомление с месяцами, закрепление их названий, ознакомление с календарем, формирование представлений о последовательности месяцев, их количестве в году. Из материала для фронтальных занятий в этот блок мы включили беседы на тему знакомства с каждым из месяцев, игры «Осенний турнир», «зимний турнир», «Весенний турнир», «Двенадцать месяцев».

 Четвертый блок – формирование представлений о временах года. В этом блоке проводились индивидуальные занятия, направленные на ознакомление с характерными признаками времен года, с последовательностью смены времен года, с особенностями жизни людей и животных в разные времена года. В этот бок были включены модифицированные варианты игр и упражнений для фронтальных занятий из нашей разработки: «Что надеть?», «Разложи по порядку», «Признаки осени», «Осенний сад», «Осенняя пора», «Какое время года?», «Портрет осени», «Главный лист осени», «Соотнеси», «Какое время – такая одежда», «Когда надеть», «Бывает или нет?», «Главный лист зимы», «Портрет зимы», «Верно – неверно», «Бывает – не бывает», «Назови время года», «Признаки зимы», «Кто что делает зимой?», «Признак – время года», «Обо всем», «Что надеть весной?», «Весенняя пора», «Портрет весны», «Главный лист весны», «Подходит – не подходит», «Хлопушка», «Бывает или нет?».

Пятый блок – формирование представлений о понятиях «вчера – сегодня – завтра». В данном блоке проводились занятия по ознакомлению детей с понятиями «вчера», «сегодня», «завтра», с временной последовательностью «до – после», «сначала – потом», проводились беседы о том, что уже прошло, что сейчас происходит и что будет потом. Из системы игр для фронтальных занятий в этот блок мы включили модифицированные варианты игр и упражнений «Вчера, сегодня, завтра», «Что сначала, что потом», «Три вопроса».

Шестой блок – формирование чувства течения времени (определение временных интервалов). В данном блоке на занятиях у детей формировались представления о единицах измерения времени, о временных интервалах, дети учились определять интервал в минуту, знакомились с часами. В 6 блок были включены игры и упражнения «Минута», «Отмеряем минуту», «Считаем секунды», «Секундочка», «Сколько времени прошло?», «Сколько секунд прошло?», «Часы».

Формирование временных представлений осуществлялось, начиная с первого блока. Когда ребенок на достаточном уровне усваивал содержание блока, осуществлялся переход к другому разделу. Также в каждое занятие включались игры и упражнения из других разделов.

Для занятий по развитию физической культуры, музыкальному воспитанию, лепке, рисованию, конструированию и для организации прогулок и свободной деятельности детей воспитателями, были разработаны рекомендации по включению в образовательный процесс элементов развития пространственных и временных представлений. (см. приложения В, Г, Д)

Для родителей была создана памятка с рекомендациями, в которой мы отразили роль пространственных и временных представлений в жизни детей, рекомендации по развитию данных представлений, а так же предложили перечень игр с подробным их описанием. (см. приложение Е)

* 1. Анализ результатов коррекционно-развивающей работы по развитию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

После проведения коррекционной работы в течение 7 месяцев (ноябрь 2016 г. – май 2017 г.) по развитию пространственных и временных представлений у детей с задержанным развитием, нами была проведена повторная диагностика. Исследование проводилась по тем же диагностическим картам на основе методик Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [46;47] для изучения пространственных представлений, и О.К. Шумель [56] и Л.Н. Гафуровой [17] для изучения представлений о времени.

Мы сравнили общие показатели уровня сформированности пространственных и временных представлений у детей до коррекционной работы и после нее, выявив, насколько изменились показатели. Результаты представлены на таблицах 4 и 5.

Таблица 4 – Динамика в освоении пространственных представлений детьми экспериментальной и контрольной групп по результатам итоговой диагностики

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень сформированности пространственных представлений | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Высокий  | Повысился на 6% | Повысился на 30% |
| Средний  | Повысился на 8% | Сократился на 1% |
| Низкий  | Сократился на 14% | Сократился на 19% |

Таблица 5 – Динамика в освоении временных представлений детьми контрольной и экспериментальной групп по результатам итоговой диагностики

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень сформированности временных представлений | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Высокий | Повысился на 3% | Повысился на 30% |
| Средний | Повысился на 8% | Повысился на 12% |
| Низкий | Сократился на 11% | Сократился на 22% |

Результаты исследования уровня сформированности пространственных представлений после проведенной коррекционной работы у детей экспериментальной группы представлений на рисунках 9 и 10.

Рисунок 9 – Контрольные показатели владения детьми экспериментальной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве по вертикальной оси и по горизонтальной (в глубину)

Результаты контрольной диагностики сформированности у детей экспериментальной группы пространственных представлений оказались следующими:

1. У всех детей представления о направлениях пространства «верх/низ» сформированы полностью. Дети используют данные понятия в речи, правильно отвечают на вопросы.
2. Уровень ориентировки в понятиях «сверху/снизу» высокий также у всех детей.
3. Представления о пространственных отношениях «выше/ниже» полностью сформированы у 60% детей, у 40% детей частично сформированы, низкий уровень сформированности не выявлен ни у одного ребенка. Дети стали гораздо лучше ориентироваться в изображении при определении данных отношений, большинство из них используют понятия в собственной речи, находят ошибки в обращенной речи.
4. Представления о пространственных отношениях «над/под» полностью сформированными диагностированы у 40% детей, у 60% представления частично сформированы, низкий уровень не выявлен ни у одного ребенка. Большинство детей научились дифференцировать данные понятия, понимают их значение, отграничивают от понятия «на».
5. Полная ориентировка в понятии «на» диагностирована у 70% детей, у 30% – частичная. Низкий уровень ориентировки не выявлен ни у одного ребенка. Дети стали лучше ориентироваться в изображении при нахождении предметов «на полках», действуют не наугад, а целенаправленно выполняя задание.
6. Представления о пространственных отношениях «между» полностью сформировались у 30% детей, у 50% – частично, у 20% все еще отсутствуют. Дети стали гораздо лучше ориентироваться в данных отношениях. Понятие перестало быть для них незнакомым, у большинства закрепилась ассоциативная связь со значением «посередине».
7. Представления о пространственных отношениях «ближе/дальше» полностью сформированы у 60% детей, частично – у 40%. Не было выявлено ни одного ребенка с низким уровнем сформированности представлений о данных понятиях. Дети стали лучше определять указанные отношения на изображении, между внешними объектами, большинство из них использует понятие в собственной речи.
8. Высокий уровень сформированности представлений о пространственных отношениях «перед/за» выявлен у 70% детей, у 30% детей диагностирован средний уровень, низкий уровень не диагностирован ни у одного ребенка. Определение детьми данных пространственных отношений на изображении значительно улучшилось. Дети стали успешнее вычленять нарисованные фигуры и определять их взаиморасположение.
9. Представления о пространственных отношениях «спереди от/сзади от» полностью сформировались у 50%, у остальных 50% – частично. Низкий уровень ориентировки не диагностирован ни у одного ребенка. Дети стали успешнее определять расположение бочки и ящика относительно друг друга на изображении, чаще используют диагностируемые понятия в речи.

Рисунок 10 – Контрольные показатели владения детьми экспериментальной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве и по горизонтальной оси («право-левая» ориентировка)

При контрольном исследовании «право-левой» ориентировки детей экспериментальной группы были получены следующие результаты:

1. Полностью сформированы представления о пространственных направлениях «лево/право» у 70% детей, у 30% частично сформированы, низкий уровень сформированности не выявлен ни у одного ребенка. Практически все дети научились правильно распознавать левую и правую руку и другие части тела.
2. Представления о пространственных отношениях «слева/справа» у 40% детей достигли высокого уровня сформированности, у 60% – среднего уровня. Дети стали успешнее дифференцировать данные понятия, точнее определять обозначаемые ими отношения на изображении.
3. Представления о пространственных отношениях «левее/правее» полностью сформированы у 10% детей, частично сформированы у 70% детей, 20% детей показали все еще низкий уровень сформированности представлений. У большинства детей выявлено понимание значения данных понятий, они стали точнее определять обозначаемые ими отношения между внешними объектами и на изображении, один ребенок стал использовать понятия в речи.

Представим результаты диагностики уровня сформированности пространственных представлений контрольной группы детей, с которыми специальной коррекционной работы в данном направлении не проводилось (см. рисунки 11, 12).

Рисунок 11 – Контрольные показатели владения детьми контрольной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве по вертикальной оси и по горизонтальной (в глубину)

Анализ данных, полученных при итоговом исследовании представлений детей контрольной группы о пространстве относительно ориентировки по вертикальной и горизонтальной оси, показал, что динамика, в сравнении с началом года, имеется. Однако она не так заметна, как у детей экспериментальной группы. Представления о пространственных отношениях «между», «перед/за», «спереди от/сзади от», «над/под» по-прежнему сформированы на достаточно низком уровне. Часть детей не понимают значения отдельных понятий, не дифференцируют похожие. Большинство понятий не используется детьми в речи.

Рисунок 12 – Контрольные показатели владения детьми контрольной группы понятиями, отражающими ориентировку в пространстве и по горизонтальной оси («право-левая» ориентировка)

Результаты итоговой диагностики «право-левой» ориентировки детей контрольной группы показали незначительную динамику. Часть детей по-прежнему неверно определяют левые и правые части тела, неверно определяют отношения между внешними объектами и на изображении. Большинство детей не использует данные понятия в собственной речи.

Результаты итогового исследования уровня сформированности временных представлений детей экспериментальной группы представлены на рисунках 13, 14.

Рисунок 13 – Контрольные показатели владения детьми экспериментальной группы основными временными интервалами

 Результаты итогового исследования сформированности временных представлений детей экспериментальной группы оказались следующими:

1. Представления о частях суток высокого уровня сформированности достигли у 60% детей, у 40% они сформированы частично, низкий уровень сформированности не отмечен ни у одного ребенка. Дети стали лучше определять промежуточные части суток – день и вечер, соотносить их с деятельностью человека.
2. Представления о днях недели полностью сформированы у 50% детей, частично – у 40%, совсем не сформированы у 10% детей. Дети усвоили названия дней недели, их количество, большинство научилось определять их последовательность, часть детей усвоили рабочие и выходные дни.
3. Высокого уровня сформированности представлений о месяцах достигли 20% детей, средний уровень сформированности диагностирован у 60% детей, низкий – у 20%. Представления о месяцах формировались у детей тяжелее остальных, однако, большинство детей усвоили названия месяцев, соотносят часть из них с временами года. Некоторые дети усвоили характерные признаки месяцев и их последовательность.
4. Представления о временах года полностью сформировались у 30% детей, у 60% представления неточны, у 10% – отсутствуют. Дети стали отделять схожие времена года – осень и весну, определять их основные характерные признаки. Большинство детей усвоили последовательность времен года, признаки каждого из них, как природные, так и связанные с жизнью человека.
5. Понятия «вчера», «сегодня», «завтра» полностью сформированы у 30% детей, частично сформированы у 50%, не сформированы у 20%. У части детей закрепились представления о данных понятиях, некоторые дети, несмотря на то, что в собственной речи практически не используют их, все же хорошо понимают в обращенной к ним речи.

Рисунок 14 – Показатели определения детьми экспериментальной группы минутного интервала

Результаты итогового исследования сформированности чувства течения времени у детей экспериментальной группы, в частности определение временного интервала в минуту, показали, что количество детей, неверно определяющих данный промежуток, уменьшилось, и составило 60%. 40% детей правильно определили истечение минуты. После обучения дети стали более точно определять промежуток времени в минуту, научились соотносить его с деятельностью.

Приведем результаты итогового исследования уровня сформированности временных представлений у детей контрольной группы (рисунки 15, 16).

Рисунок 15 – Показатели владения детьми контрольной группы основными временными интервалами

 Результаты итоговой диагностики сформированности временных представлений детей контрольной группы показали, что у детей уточнились представления о частях суток, о днях недели, однако представления о временах года, временных отношениях «вчера, сегодня, завтра», и, в особенности, о месяцах, все еще недостаточно сформированы. Дети допускают много ошибок при определении временных последовательностей, путают временные понятия, затрудняются в определении характерных признаков.

Рисунок 16 – Контрольные показатели определения детьми контрольной группы минутного интервала

 Анализ итоговых результатов изучения определения детьми контрольной группы интервала времени в одну минуту, представленный на рисунке 16, позволил заметить, что показатели, в сравнении с изначальными, не изменились. 80% детей по-прежнему ошибаются в определении временного интервала, лишь 20% определили его верно.

Выводы по практической части исследования:

1. Проведенный констатирующий эксперимент показал достаточно низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений детей с ЗПР. Дети путают направления пространства («верх/низ», «лево/право»), не распознают пространственные отношения («выше/ниже», «над/под», «на», «спереди/сзади», «левее/правее», «между») не используют в речи их обозначения. Также они плохо ориентируются во временных отношениях, затрудняются в определении частей суток, времен года, дней недели, месяцев, плохо ориентируются в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра».
2. С целью коррекции и развития представлений детей о пространстве и времени была разработана система деятельности специалистов учреждения, участвующих в образовательном процессе, и родителей. Она основывалась на осуществлении комплексного коррекционно-развивающего воздействия на детей с ЗПР с учетом их ведущей деятельности, индивидуальных и возрастных особенностей. Были разработаны дидактические и подвижные игры и упражнения, которые были включены в структуру фронтальных занятий по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи и по формированию элементарных математических представлений с детьми с высоким и средним уровнем сформированности пространственно-временных представлений. С детьми, у которых был диагностирован низкий уровень сформированности, проводились индивидуальные занятия с использованием специализированных методик. Для специалистов (инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель, воспитатели) и для родителей были разработаны рекомендации по коррекции и развитию представлений о пространстве и времени.
3. Результаты итоговой диагностики показали наличие динамики в развитии пространственно-временных представлений детей экспериментальной группы, которая оказалась выше динамики контрольной группы детей, не участвующей в формирующем эксперименте. Они усвоили большую часть пространственных и временных отношений и их обозначений, стали лучше ориентироваться в направлениях пространства, во временных понятиях, определять пространственные отношения внешних объектов, на изображении. Это доказывает эффективность разработанной системы коррекционно-развивающего воздействия на пространственно-временные представления детей, а также раскрывает имеющиеся у детей потенциальные возможности для достижения нормативного уровня развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный нами анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования у детей с ЗПР пространственных и временных представлений показал, для детей с ЗПР ориентировка в пространстве и времени особенно трудна в связи с замедленным общим темпом развития, отклонениями во взаимосвязанной работе правого и левого полушарий, недостатками функционирования зрительного, двигательного, кожного, вестибулярного анализаторов, органическими повреждениями центральной нервной системы детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Это вызывает немало трудностей при ориентировке детей в окружающем мире, при получении ими полноценных представлений об окружающем мире, организации собственной деятельности. Особенно сильное воздействие эти недостатки окажут в период школьного обучения, когда детям придется самостоятельно ориентироваться в обстановке вокруг, планировать, организовывать и контролировать свою деятельность.

Проведенный констатирующий эксперимент подтвердил теоретические сведения. Показатели сформированности пространственных и временных представлений у детей с ЗПР находятся на достаточно низком уровне. Дети путают направления пространства, не распознают пространственные отношения, не используют в речи их обозначения. Также они плохо ориентируются во временных отношениях, затрудняются в определении частей суток, времен года, дней недели, месяцев, плохо ориентируются в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра». Эти результаты наглядно демонстрируют потребность данных детей в системной коррекционной помощи со стороны специалистов учреждения и родителей.

Разработанная нами система коррекционно-развивающего воздействия на детей с целью развития пространственных и временных представлений основывалась на целостной работе с детьми специалистов дошкольного учреждения и родителей. Для детей, у которых уровень сформированности представлений о пространстве и о времени высокий или средний, была разработана система коррекционно-развивающих дидактических и подвижных игр и упражнений, внедряющихся во фронтальные занятия с дефектологом. Для детей с низким уровнем сформированности представлений проводились индивидуальные занятия с использованием специализированных методик. Для специалистов, участвующих в работе с детьми (инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель, воспитатели), были разработаны рекомендации по включению в занятия элементов развития пространственных и временных представлений. Рекомендации были разработаны и для родителей, поскольку развитие детей должно происходить не только в стенах учреждения.

Проведенное контрольное исследование с целью оценки эффективности разработанной нами системы показало, что уровень сформированности пространственно-временных представлений детей экспериментальной группы повысился значительнее в сравнении с динамикой детей контрольной группы. Они усвоили большую часть пространственных и временных отношений и их обозначений, стали лучше ориентироваться в направлениях пространства, определять пространственные отношения внешних объектов, на изображении. В представлениях большинства детей закрепились характерные признаки времен года частей суток, дети стали гораздо лучше ориентироваться в днях недели и месяцах. Уточнились представления о соотношении прошедшего, настоящего и будущего времен, дети стали использовать в речи их обозначения. Все это раскрывает имеющиеся у детей потенциальные возможности для достижения нормативного уровня развития, которые наиболее эффективно будут использованы при организации комплексной системной коррекционно-развивающей работы с ними.

Подводя итог, можно заключить, что для реализации эффективного процесса преодоления недостатков в развитии детей с ЗПР, необходимо создание комплексной системной коррекционной помощи, в которой со стороны каждого специалиста будет уделено внимание развитию у ребенка всех процессов его познавательной деятельности. Только такой подход позволит вовремя преодолеть имеющуюся у детей задержку в развитии и обеспечить им успешную адаптацию к последующему обучению и к окружающей действительности. Таким образом, гипотеза исследования доказана, задачи реализованы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей/ Под ред. К.С. Лебединской. – М., 1992.
2. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М., 1964.
3. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. – СПб., 2002.
4. Батюта М.Б. Возрастная психология: учеб. пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М., 2011.
5. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. Курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений. – М, 2003.
6. Белошистая А.В. Формирование математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – №2. – С. 2– 8.
7. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. – М., 2003.
8. Борякова Н.Ю. Развитие мышления детей с ЗПР. (http://www.kidsunity.org/book/240636\_28C66\_boryakova\_n\_yu\_razvitie\_myshleniya\_u\_detey\_s\_zpr\_didaktiches.pdf (дата обращения 17.04.17. 15:09)).
9. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
10. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Организация коррекционно-педагогического процесса в детском саду для детей с задержкой психического развития. – М., 2006.
11. Бурачевская О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка // Школьная педагогика. – 2016. – №1. – С. 21– 24.
12. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. – М., 2005.
13. Витчинкина Т.А. О необходимости профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Вестник Московского государственного областного университета. – 2009. – № 3. – С. 113–119.
14. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. учреждений высшего образования /[Т.П. Авдулова, О.В. Гавриченко, Т.В. Гармаева]; под ред. Марцинковской. – 2-е изд., испр. – М., 2014.
15. Войтик Т.Н. Анализ проблем ориентировки в пространстве детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 10. (http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problem-orientirovki-v-prostranstve-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya... (дата обращения: 20.05.16. 20:43))
16. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология: учебное пособие для вузов. – М., 2008.
17. Гафурова Л.Н. Диагностика математических представлений в детском саду. Методические рекомендации для воспитателей. – М., 2009.
18. Гудкова О.В. Игры и упражнения для формирования представлений о времени. – М., 2011.
19. Данилова В.В. Обучение математике в детском саду. – М, 2006.
20. Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие. – Ярославль, 2003.
21. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад.пед. наук СССР. – М., 1984.
22. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. – М., 2006.
23. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-мед.-пед. комис. – М., 2005.
24. Иванова Т. Б., Илюхина В. А., Кошулько М. А.. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР : методическое пособие. – Спб., 2011.
25. Капранова К. С. Использование дидактических игр и занимательных упражнений как эффективный способ формирования временных представлений у дошкольников 5–6 лет // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. — Чебоксары, 2016. – № 3. – С. 309–312.
26. Комплексная диагностика уровней освоения «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой: диаг­ностический журнал. Подготовительная группа. – Волгоград, 2010
27. Кузнецов А.П. Нарушение интеллекта: особенности восприятия детей // Научные исследования. – 2015. – № 1. – С.97–100.
28. Кулагина И. Ю. и Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001.
29. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – М., 2004.
30. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
31. Люблинская А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. – М., 1981.
32. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). – М., 2006.
33. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – М., 2002.
34. Мухина В. С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. И доп. – М., 2002.
35. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. – М., 2006.
36. Назарова М.В. Психологические особенности старших дошкольников с задержкой психического развития и специфические особенности их восприятия // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1. URL: https://sibac.info/archive/guman/1(49).pdf (дата обращения: 08.03.2017)
37. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/ Под ред. Т. А. Власовой и др. – М., 1981.
38. Пепик Л.А. Использование знаково-символических средств в формировании ориентировки в пространстве у дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии // Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 68–75.
39. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст. – М., 2006.
40. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М., 2003.
41. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей»/ под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2004.
42. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. –Спб., 2003.
43. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя детского сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991.
44. Розина Г.В. Использование инновационных технологий при формировании пространственных представлений у дошкольников с ЗПР / Г.В. Розина, Л.Н. Первова // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 3. – С. 39–41.
45. Свенцицкий А.Л.. Краткий психологический словарь. – М., 2013.
46. Семаго Н.Я., Семаго М.М.. Диагностический альбом исследования особенностей развития познавательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2005.
47. Семаго Н.Я., Семаго М.М.. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. – М., 2005.
48. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М., 2005.
49. Симановский А. Э., Вачеян Л. А.. Развитие восприятия времени у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С.101–104.
50. Сироткина З. А. Изучение сформированности временных представлений детей с задержкой психического развития стершего дошкольного возраста в контексте народного календаря // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 27. – С.238–243.
51. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. Программно-методическое пособие. – М., 2004.
52. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №2. – С.34–43.
53. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. 5-е изд., стереотип. – М., 2001.
54. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. – Балашов, 2004.
55. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М., 2009.
56. Шумель О.К. Методика изучения временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Сборник научных статей «Эврика». – Гродно, 2016.
57. Щербакова Е.И. Методка обучения математике в детском саду: учеб. пособие для студ. дошк. отд-ний и фак. сред.пед.учеб.заведений. – М., 2005.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Карта оценки сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (авторский вариант)

Имя ребенка:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Критерии оценки:*

*Высокий (3 балла)* – Ребёнок ориентируется в понятиях, отражающих пространственные отношения, понимает и использует в собственной речи.

*Средний (2 балла)*  – Ребёнок затрудняется при ориентировке в понятиях, отражающих пространственные отношения, понимает, но изредка путает понятия, не использует в собственной речи,

*Низкий (1 балл)* – Ребёнок не ориентируется в понятиях, отражающих пространственные отношения, не понимает их и не использует в собственной речи.

Понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов (листы 32–37).

1. Ориентировка в пространстве по вертикальной оси, владение ребенком предлогами и понятиями: выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между. Ориентировка по горизонтальной оси (в глубину), исключая «право-левую» ориентировку, владение ребенком понятиями ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Понятия | Задаваемые вопросы | Уровень сформированностипредставления (баллы) |
| верх/низ | Посмотри на мою руку. Я ее поднимаю вверх или опускаю вниз? (Сначала поднять, потом поменять направление и спросить снова) (лист 32) |  |
| снизу/сверху | Посмотри внимательно и скажи, что находится в самом низу на картинке? А что в самом верху? На рисунке карандаши стоят снизу или сверху? Как ты думаешь, где находится ракета по отношению к книгам? А где находится кроссовок по отношению к медведю? (лист 32) |  |
| выше/ниже | Что находится выше: медведь или елка? А книжки выше мяча? "Елка ниже машинки" – я правильно сказала? (лист 32) |  |
| над/под | Посмотри, моя рука над партой или под ней? Скажи, что находится над звездочкой? Покажи фигуру, которая находится под треугольником (лист 33) |  |
| на | Что лежит на шкафу в этой комнате? Какие игрушки находятся на верхней полке? А какие игрушки находятся на нижней полке? (лист 32)Где лежит спичка? (лист 35) |  |
| между | Скажи, что находится между квадратом и красным треугольником? А между кругом и пятиугольником? (лист 33) |  |
| Понятия | Задаваемые вопросы | Уровень сформированностипредставления (баллы) |
| ближе/дальше | Что ближе к тебе, шкаф или стул? Что находится ближе, мышка или здание школы? (лист 36) |  |
| перед/за | Моя рука передо мной или за мной? Что находится перед квадратом? Что находится после квадрата? Где по отношению к ромбу находится квадрат? (лист 34) |  |
| спереди от/сзади от | Бочка находится спереди от ящика или сзади него? Покажи мне картинку, где ящик спереди от бочки. (лист 37) |  |

Примечания:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Ориентировка в пространстве по горизонтальной оси, владение ребенком понятиями: лево, право, слева, справа, левее, правее.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Понятия | Задаваемые вопросы | Уровень сформированностипредставления (баллы) |
| лево/право | Покажи мне свою левую руку. А теперь покажи правую руку.  |  |
| слева/справа | Что находится слева от тебя? А справа? Скажи, что находится на полке слева от ракеты? Что находится справа от елки? Где находится мяч относительно ракеты? (лист 32) |  |
| левее/правее | Кто из зверей находится левее, чем собака? А кто находится правее мышки? Сколько зверей находится правее мышки? (лист 36) |  |

Примечения:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Средний балл:\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Уровень сформированности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Карта оценки сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (авторский вариант)

Имя ребенка:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Критерии оценки:*

*Высокий (3 балла)* – Ребёнок легко и свободно ориентируется во времени. Зрительно воспринимает и понимает предлагаемую последовательность действий и результат, а также самостоятельно осуществляет действия в соответствии с воспринятой последовательностью, объясняет её и последовательность выполнения.

*Средний (2 балла* – Ребёнок имеет представления о временных отношениях. Затрудняется в понимании и объяснении последовательности действий.

*Низкий (1 балл)* – Ребёнок путается в определении временных отношений. Не понимает и не выполняет действия в заданной последовательности.

|  |  |
| --- | --- |
| Временные представления | Уровень сформированностипредставления (баллы) |
| 1. Изучение сформированности у детей представлений о частях суток.

Исследуется: знание частей суток (утро, день, вечер, ночь); знание последовательности частей суток; уметь определять части суток по картинке.Ребёнку предлагаются две серии картинок с изображением частей суток (утро, день, вечер, ночь), на одной из которых изображена природа, а на другой – действия людей. Данные картинки необходимо разложить в правильной последовательности, начиная с ночи. Затем с опорой на разложенную последовательность предлагается назвать соседей утра; ответить, что бывает перед днем, а что – после него. Далее ребёнка просят закончить предложение, используя названия частей суток: "Мы завтракаем…, а обедаем…". "Мы ложимся спать…, и все уже спим…". |  |
| 1. Изучение сформированности представлений о днях недели.

Исследуется: знание количества дней в неделе; умение последовательно называть дни недели.Ребёнку предлагается перечислить дни недели по порядку; назвать дни недели по порядку, начиная со среды; назвать день недели, расположенный до и после среды; день недели, расположенный между средой и пятницей. После этого ребёнку следует ответить на ряд вопросов: "Какой сегодня день недели?". "Какой день недели был вчера?". "Какой день недели будет завтра?". Затем задают вопросы о том, какие дни недели являются выходными днями, а какие – рабочими, и просят ребёнка объяснить, почему они так называются. Предлагают круги синего и красного цвета и просят выложить в ряд столько кругов, сколько дней недели. При этом необходимо рабочие дни обозначить синими кругами, а выходные – красными. |  |
| 1. Изучение сформированности представлений о месяцах.

Исследуется: знание количества месяцев; умение называть последовательно месяцы; знание месяцев каждого сезона.Ребёнку предлагается ответить на вопросы: "Сколько всего месяцев в году?", "Сколько всего месяцев в каждом времени года?". Затем его просят перечислить зимние (летние, осенние, весенние) месяцы; назвать месяц, с которого начинается весна (лето, осень, зима); назвать месяц, которым заканчивается лето (лето, осень, зима). После этого ребёнку необходимо ответить на вопрос: "Что бывает до и после сентября (января)?", "Какой праздник мы отмечается в январе (феврале, марте)?". |  |
| 1. Изучение сформированности представлений о временах года.

Исследуется: знание количества времен года и умение их называть; умение называть последовательно времена года; определение времени года по картинке.Ребёнка просят перечислить все времена года. После этого перед ним раскладывают четыре картинки с изображением времён года: зимы, весны, лета, осени и предлагают сначала показать названное время года, а затем разложить картинки в нужной последовательности, начиная с лета. При этом ребёнку необходимо назвать времена года в соответствии с разложенной последовательностью. Затем предлагают ответить на следующие вопросы: "Что следует за осенью?", "Что бывает перед летом?", "Какое время года находится между летом и зимой?", "Что бывает после весны?", "Какое время года бывает до зимы?". Сначала при ответе на эти вопросы экспериментатор закрывает разложенную последовательность времён года. Если ребенок испытывает затруднения, то он может опираться на зрительное восприятие разложенного ряда картинок. |  |
| 1. Изучение сформированности понимания и использования в собственной речи понятий «вчера», «сегодня», «завтра»

Ребёнку предлагается закончить предложение нужным словом: «вчера», «сегодня», «завтра»: "Мы с тобой разговариваем…". "На следующий день дети посетят зоопарк. Это будет…". "Мы навещали бабушку в предыдущий день. Это было…". "Через полчаса мы пойдём гулять на улицу. Это…". "На следующий день мы пойдем в кино. Это будет…". "Мы приехали из деревни в город день назад. Это было…". После этого зачитываются предложения, и предлагается исправить в них ошибки: "Завтра дети нарисовали дерево". "Вчера мы пойдем гулять". "Вчера дети слушают музыку". |  |
| 1. Исследование определения минутного интервала.

Ребенку предлагается сначала проследить с помощью часов или секундомера, сколько длится минута. Затем часы убираются и ребенку дается задание, сказать «стоп», когда по его мнению пройдет минута. Взрослый в это время засекает, сколько времени прошло в действительности. | Определил верно | Определил неверно |
|  |  |

Средний балл:\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Уровень сформированности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Психолого-педагогические рекомендации инструктору по физическому воспитанию специалисту физической культуры по коррекции и развитию пространственных и временных представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста

Инструктору по физическому воспитанию для развития у детей представлений о пространстве и времени рекомендуется:

* включать в занятия упражнения на развитие представлений о пространстве по вертикальной оси и по горизонтальной, например "прыгаем вверх", "приседаем вниз", "кидаем мячик вверх", "бросаем мяч вниз", "поднимаем мяч над головой", "руки скрещиваем за спиной", "вытягиваем руки перед собой", построение в колонне друг за другом и т.п.;
* включать в занятия упражнения на «право-левую» ориентировку, например: прыжки влево, прыжки вправо, прыгать на левой ноге, на правой ноге, вращения левой рукой, правой рукой, поднятие левой и правой ноги по очереди, построение в шеренгу с проговариванием соседей справа и слева и т.п.;
* включать в занятия упражнения с элементами временных понятий.

 Например, упражнение на развитие представлений о частях суток: "Утром солнышко встает над горизонтом (дети слегка присели), днем солнышко поднимается высоко-высоко (дети встали и потянулись), вечером солнышко садится и снова оказывается у горизонта (дети снова слегка присели), а ночью солнышко спряталось (дети полностью сели)".

На развитие представлений о днях недели направлено следующее упражнение: детям дается указание, что каждый день недели означает выполнение определенного действие, например, понедельник – прыгаем, вторник – бежим, среда – приседаем, четверг – делаем наклоны вправо – влево, пятница – делаем наклоны вперед – назад, суббота – выполняем круговые движения руками, воскресенье – хлопаем. Затем детям называется день недели, они должны вспомнить действие, которое он обозначает, и выполнить его.

Упражнение на развитие представлений о временах года может быть следующим: "Летом какая погода на улице? Теплая. Нам жарко (дети идут по кругу и обмахивают руками лицо). После лета наступает что? Осень. Осенью что на улице? Дождик. Давайте спрячемся от дождика (дети присаживаются и накрывают руками голову). Следующее какое время года? Зима. Зимой холодно. Ну-ка побежали, чтоб согреться (дети бегут по кругу). За зимой следует что? Весна. Весной все расцветает, вырастает, распускается (Дети присаживаются и встают, разводя в стороны руки). Это упражнение так же можно использовать на развитие представлений о месяцах, указывая характеристику погоды в разные месяцы, например, в сентябре люди собирают урожай (дети наклоняются вниз и выпрямляются), в октябре опадают листья (дети тянутся вверх руками и затем наклоняются и тянутся к носкам), в ноябре деревья стоят голые, качаются от ветра (дети выполняют наклоны в стороны)" и т.д.

Для развития представлений о течении времени выполнять упражнения с секундомером, в течение нескольких секунд, минуты.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Психолого-педагогические рекомендации для музыкального руководителя по коррекции и развитию пространственных и временных представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста

Музыкальному руководителю для развития у детей представлений о пространстве и времени рекомендуется:

* включение в музыкально ритмические занятия элементов, направленных на ориентировку в пространстве. Например: хлопки вверху, внизу, перед собой, за спиной, слева, справа; использование шумовых инструментов так же над головой, внизу, спереди, сзади, слева, справа; прыжки под музыку вперед, назад, влево, вправо; приседания под музыку с командами «вниз – вверх», вождение хоровода влево, вправо, движения под музыку с поворотами, наклонами влево, вправо и т.п.
* включение в музыкальные занятия элементов, направленных на развитие временных представлений. Например, прослушивание музыки и звуков, связанных со временем года (звук бубенцов для зимней темы, композиция Моцарта «Весенняя песня» для темы весны, включение записи соловьиной трели или звука пения птиц в лесу для темы лета, звук дождя для осени), прослушивание песен с текстом о времени года, угадывание детьми времени года по прослушанной композиции. Включение композиции на определенный временной промежуток.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Психолого-педагогические рекомендации для воспитателей по коррекции и развитию пространственных и временных представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста на занятиях продуктивными видами деятельности, на прогулках и во время свободной игровой деятельности детей

Воспитателям для развития у детей представлений о пространстве и времени рекомендуется:

* на занятиях по лепке и аппликации на этапе организационного момента проговаривать, какой день недели, какой месяц, какое время года; при создании изображения проговаривать пространственные соотношения деталей, какую часть крепят дети (правую лапу, левую лапу, правый лепесток, левый лепесток), где они располагают элемент (слева от…, справа от…, над…, перед…, сзади…, под… и т.д.). Так же использовать временные понятия, например, когда дети вырезают снежинки, проговорить с ними в какое время года они бывают; при подготовке подделки к празднику проговорить, какой месяц, какое время года; выполнить с детьми аппликацию на тему «утро»; лепить одежду, характерную для разных времен года; выполнять аппликацию или лепить в ограниченное время.
* на занятиях по рисованию, так же как на занятиях по лепке и аппликации, на этапе организационного момента спрашивать у детей, какой день недели, какой месяц, какое время года; проговаривать пространственные соотношения частей нарисованного, где они расположены, выполнять рисунок по инструкции (в верхнем правом углу нарисуйте солнышко, слева от солнышка нарисуйте облачко, под деревом нарисуйте гриб, за кустом нарисуйте мяч и т.д.). Использование временных понятий так же, как на занятиях лепкой (рисование частей суток, природы в разные времена года, одежды, характерной для разных времен года, месяцев, рисование в ограниченное время).
* На прогулках так же вести с детьми беседы о том, какая часть суток, какой сейчас день недели, какой месяц, какое время года; играть с детьми в игры, направленные на развитие пространственных и временных представлений (можно использовать те, что даны для фронтальных заданий), организовывать наблюдение за изменениями погоды в разные времена года, изменения в жизни растений, животных и птиц, на особенности одежды людей. Так же организовывать игра на определенные временные интервалы.
* В свободное время в группе организовывать игры с детьми на развитие пространственных и временных представлений (из системы игр и упражнений для фронтальных занятий).

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Психолого-педагогические рекомендации родителям по развитию пространственных и временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Представления о пространстве и времени играют очень важную роль в жизни ребенка. С самого рождения ребенок начинает осваиваться в этом мире, изучая пространство вокруг себя. Ползанье, первые шаги, прыжки, бег, действия с игрушками и различными предметами – вся его деятельность разворачивается в пространстве и протекает во времени. Исследования ученых показали, что пространственные и временные представления тесно связаны со всеми психическими процессами, а именно с мышлением, памятью, вниманием, восприятием, и оказывают влияние на их формирование. Не умея ориентироваться в пространстве и во времени, ребенок не сможет научиться читать и писать, он не сможет успешно освоиться в школе и адаптироваться к новому режиму, не сможет перейти на новый и очень важный этап в своем развитии. Поэтому очень важно уделять этим аспектам особое внимание не только на занятиях в образовательных учреждениях со специалистами, но и дома, играя с детьми и выполняя различные упражнения. Мы подготовили для Вас памятку с рекомендациями и играми для занятий дома. Выполняя их с ребенком, вы поможете ему повысить уровень развития и подготовиться к вступлению в новый жизненный этап.

1. Развитие пространственных представлений.
2. *Формируйте у ребенка представления о собственном теле.* Спрашивайте, где какая часть тела расположена. Например: Покажи лоб, что ниже лба? Покажи нос, что выше носа? Покажи левую руку. Покажи правое ухо. Дотронься правой рукой до левой ноги.
3. *Формируйте представления об окружающем его пространстве через действия и игры с различными предметами.* Развивайте у малыша представления о том, что где находится, используя предлоги и слова: над, под, перед, за, слева, справа, ближе, дальше, в, выше, ниже и т.д. Например: Кукла сидит на стульчике, или под ним? Кто ближе к тебе, собачка или зайчик? Машинка находится слева или справа от тебя? Возьми тот карандаш, который лежит слева от тебя и т.д.

Игры.

* + - 1. *«Картинка сломалась».*

Оборудование. Картинка, разрезанная на несколько частей (2–6) и такая же целая картинка.

Ход игры. Ребёнка просят сложить из частей картинку и кладут перед ним образец. Начинать нужно с небольшого количества деталей и по мере того, как ребенок справляется с заданием, увеличивать их число. Потом можно попросить малыша сложить картинку, не давая наглядный образец целой картинки.

* + - 1. *«Какого слова не хватает?»*

Ход игры. Взрослый просит ребёнка внимательно послушать предложения, которые он ему будет читать, найти в них ошибки и исправить.

"Река вышла берегов. Дети бегут класс. Тропинка шла полю. Зеленеет лук грядке. Мы добрались города. Лестницу прислонили стене"

1. *«Что перепутано?»*

Ход игры. Ребёнку предлагают внимательно послушать предложения, которые читает взрослый, и исправить путаницу в них.

"Дед в печи, дрова на печи.

На столе сапожки, под столом лепешки.

Овечки в речке, караси у речки.

Под столом портрет, над столом табурет"

1. *«Найди форму в предмете и сложи предмет»*

Оборудование. Конверт с геометрическими фигурами, картинка с изображением предмета.

Ход игры. Ребёнок должен выделить в предмете формы и сложить данный предмет из геометрических фигур.

1. *«Родинки»*

Оборудование. Картинка и изображением лица, черный кружок, обозначающий родинку.

Ход игры. Взрослый просит ребёнка положить родинку на различные части лица: на подбородок, на нос, над губой, возле левого глаза, над правой бровью и т.д.

1. *«Сделай картинку»*

Оборудование. Изображение дерева на большом листе бумаги, вырезанные из бумаги солнышко, грибы, облако, белка, птица, цветок, пчела.

Ход игры. Взрослый говорит ребенку, что они будут делать красивую картину. Берутся изображение дерева и различных предметов: грибы, ежик, цветок, солнышко, пчела и т. д. "Мы с тобой все предметы разместим на дереве, под деревом, над деревом». Постепенно ребенок составляет картинку, комментируя свои действия ("Ежик под деревом", "Облако над деревом").

1. *«Внизу* – *наверху».*

Оборудование. Два мяча, две куклы, кукольный стул, детский стул, большой стул и стол.

Ход игры.

1-й вариант. Перед сидящими в кругу детьми ставятся стулья: кукольный, детский, большой и стол, один мяч кладется на пол, другой на кукольный стул. Педагог указывает на лежащий на полу мяч и спрашивает: "Где этот мяч? Внизу? Наверху?" если дети не могут ответить, педагог говорит: "Этот мяч внизу". Тот же вопрос задается относительно мяча на стуле. Мячи перекладываются, и вопросы повторяются. Затем мяч перекладывается с кукольного стула на большой стул и т. д.

2-й вариант. Игра проводится с куклами.

1. *«Фотограф».*

Оборудование. Игрушки, если есть – игрушечный или настоящий фотоаппарат.

Ход игры. Взрослый – фотограф, желая сделать снимок зверей, ищет кадр. Его помощнику, ребенку, надо рассадить их: корову справа от зайчика, мишку слева от мышки и т.д. Фотограф все время недоволен, просит помощника каждый раз по-новому пересаживать зверей. Затем ребенок рассказывает: "Я посадил льва справа от медведя" и т.д.

1. *«Робот».*

Ход игры. Взрослый предлагает ребенку представить, что он робот с дистанционным управлением и подает ему команды, которые он должен выполнять четко и дословно, например: "Иди вперед, поверни вправо, подними левую руку, повернись налево". Поменяйтесь ролями, теперь вы робот, а ребенок пусть вами руководит.

1. *«Разложим по порядку».*

Оборудование. 10 карточек с изображениями, бумажная стрелка.

Ход игры. Ребенок раскладывает любой предметный ряд в направлении слева направо, проговаривая при этом, например: "Первым идет кубик, вторым – кирпичик, третьей – пирамидка (до десяти изображений)". Затем стрелкой слева направо обозначается направление, в котором раскладывались предметы. Далее определяется то, что было нарисовано «до» какого-либо из изображений и «после» него.

1. Развитие временных представлений.
2. Формируйте у ребенка представление о временах года. Расскажите, сколько времен года и что характерно для каждого из них и одновременно следите вместе с ребенком за происходящими в природе изменениями, чтобы ребенок сам замечал характерные черты каждого сезона. Обязательно говорите не только о природных изменениях, но и о характерных чертах деятельности людей в каждое время года, об одежде, о жизни животных.
3. Формируйте у ребенка представление о месяцах. С раннего возраста следите с ребенком за сменой месяцев. Можно завести тетрадь, в которой ребенок будет рисовать или записывать свои наблюдения за природой в каждом месяце. Сразу поясняйте, к какому времени года относится данный месяц. Так вы одновременно формируете представления о месяцах и подкрепляете представления о временах года. Желательно начинать наблюдения с января, обозначая начало года в календаре. Дойдя до последнего месяца, нужно сказать, что прошёл год, и попросить ребенка сосчитать количество месяцев в году, назвать первый и последний месяцы.
4. Формируйте у ребенка представление о днях недели. Можно вести с ребенком календарь. Начиная с понедельника, проговаривайте, какой сегодня день недели, какой он по счету с начала недели, отмечая его в календаре. Дойдя до конца недели, скажите, что неделя закончилась. Попросите ребёнка посчитать, сколько дней в неделе, спросите, с какого дня неделя началась, каким закончилась. Так же проговаривайте с ребенком, какой день недели был *вчера*, какой *сегодня*, какой будет *завтра*, *послезавтра*, *позавчера*, формируя параллельно представления о данных понятиях.
5. Формируйте у ребенка представление о частях суток. Разговаривайте с ребенком о том, что сейчас за окном: утро, обед, вечер или ночь. Поясняйте ему, чем части суток
6. отличаются друг от друга, что позволяет определить каждую из них. Например, утром мы все просыпаемся, завтракаем, идем в детский сад.

Игры:

* + - 1. *«Назовите пропущенное слово»*

Оборудование. Жетоны из картона.

Ход игры. Взрослый говорит предложение, пропуская названия частей суток: "Мы завтракаем утром, а обедаем…", Мы пойдём гулять…" и т.д. Ребенок называет части суток, за каждый правильный ответ – жетон.

* + - 1. *«О чем говорят поэты?»*

Оборудование. Картинки с изображениями частей суток.

Ход игры. Взрослый предлагает ребенку послушать стихотворение и найти картинку, на которой изображено то время суток, о котором говорит поэт:

Спешат на ночлег пешеходы,

Нигде не увидишь ребят.

И только вокзалы, заводы,

Часы и машины не спят.

(С. Маршак)

Если звонко за окном

Защебечут птицы,

Если так светло кругом,

Что тебе не спится,

Если радио у вас

Вдруг заговорило

Это значит, что сейчас

Утро наступило

(Б. Яковлев).

* + - 1. *«Назовите соседей»*

Оборудование: жетоны для поощрения.

Ход игры. Взрослый говорит: "Назови соседей утра" и т.д. Ребенок называет части суток, за каждый правильный ответ – жетон.

* + - 1. *«Что было раньше, что потом»*

Оборудование. Картинки с последовательностью действий.

Ход игры. Взрослый предлагает детям разложить картинки по порядку и рассказать, что было раньше, что потом.

* + - 1. *«Разноцветная неделька»*

Оборудование. Разноцветные круги, цифры от 1 до 7.

Ход игры. Взрослый на демонстрационном круге указывает цвет и называет день недели, ребенок показывает соответствующую цифру.

*Вариант 2.* Взрослый показывает цифры от 1 до 7 по порядку, ребенок показывает соответствующий цвет на своих кругах и называют день недели.

* + - 1. *«Живая неделя»*

Оборудование. Картинки – гномики в одежде разного цвета.

Ход игры. Взрослый говорит ребенку, что к нему в гости пришли гномики. Их зовут как дни недели. Выставляет картинку с первым гномиком: "Я – понедельник. Кто следующий?" Ребенок называет, взрослый выставляет следующего гномика: "Я – вторник. Кто следующий?" и т.д. При этом взрослый обращает внимание ребенка на цвет одежды гномиков.

*Варианты:*

1. Взрослый просит ребенка поставить гномиков по порядку и назвать их имена.

2. Взрослый просит ребенка назвать имена гномиков: "Как зовут гномика, который находится между Вторником и Четвергом?" (Пятницей и Воскресеньем, после Четверга, перед Понедельником и т. д).

* + - 1. *«Бывает* – *не бывает»*

Оборудование. Мяч.

Ход игры. Взрослый называет признак времени года и катит мяч ребенку. Если признак назван правильно. Ребенок должен поймать мяч, если не правильно – оттолкнуть его.

* + - 1. *«Что сначала, что потом?»*

Оборудование. Конверт с картинками с изображением разных периодов сезонов.

Ход игры. По команде взрослого ребенок вынимает картинки из конверта и быстро раскладывает по порядку. Начинает с любой картинки или по заданию взрослого.

* + - 1. *«Подбери месяц»*

Оборудование. Картинки с изображением времен года, цифры 1–3.

Ход игры. Взрослый достает картинку с изображением времени года и одну из цифр: 1,2 или 3. Цифры означают порядок месяца в данном времени года. Ребенок должен узнать время года и назвать его первый, второй или третий месяц.

* + - 1. *Загадки «Когда это бывает?»*

Снег на полях,

Лед на реках,

Ветер гуляет

Когда это бывает? (Зимой.)

Солнце печет,

Липа цветет,

Рожь поспевает

Когда это бывает? (Летом.)

Тает снежок,

Ожил лужок,

День прибывает –

Когда это бывает? (Весной.)

Пусты поля,

Мокнет земля,

Лист опадает –

Когда это бывает? (Осенью.)