

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский педагогический государственный
университет»**

На правах рукописи



Логинова
Кристина Сергеевна

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У
ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специальность 5.8.3. – коррекционная педагогика

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Левченко И.Ю.

Москва – 2022

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Проблемы формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом.....	14
1.1. Генезис представления о времени и пространстве.....	14
1.2. Механизмы развития пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста.....	21
1.3. Клинические особенности детей с детским церебральным параличом.....	32
1.4. Особенности развития пространственных представлений у детей с детским церебральным параличом в дошкольном возрасте.....	37
1.5. Особенности развития временных представлений у детей с детским церебральным параличом в дошкольном возрасте.....	42
Выводы по 1 главе	46
Глава 2. Исследование уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	47
2.1. Организация, содержание, характеристика участников и методы эксперимента.....	47
2.2. Характеристика участников исследования.....	58
2.3. Анализ результатов эксперимента.....	60
2.3.1. Результаты изучения двигательных навыков у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	60
2.3.2. Результаты изучения особенностей речевого развития у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	62
2.3.3. Результаты изучения пространственных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом и с нормативным развитием.....	65

2.3.4. Результаты изучения временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом и с нормативным развитием.....	75
2.3.5. Сравнительный анализ пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	88
Выводы по 2 главе	90
Глава 3. Специальные условия формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	92
3.1. Нормативно-правовая и методическая основа формирующего эксперимента.....	92
3.2. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.....	104
3.3. Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы.....	122
Выводы по 3 главе	131
Заключение.....	132
Список литературы.....	135
Приложения.....	156
Приложение А	
Диагностическая программа по изучению пространственно-временных представлений.....	156
Приложение Б	
Примеры конспектов по формированию пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом.....	168

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема обучения и воспитания детей с детским церебральным параличом (ДЦП) разного возраста является предметом постоянного внимания специалистов в области коррекционной педагогики и психологии. Процесс социализации детей с двигательными нарушениями связан с формированием у них необходимых компетенций, обеспечивающих ориентацию в окружающей действительности, понимание причинно-следственных и временных связей между явлениями и событиями, происходящими вокруг.

Среди значимых психологических образований, составляющих основу ориентировки ребенка в окружающем мире, особое место занимают пространственные и временные представления, в связи с чем их формированию у дошкольников отводится значительное место в образовательном процессе. Это можно проследить в содержании адаптированной основной образовательной программы (АООП) образования детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) (2017г.).

Дети дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, представляют собой многочисленную группу разнообразную по этиологии, клиническим проявлениям и особенностями течения заболеваниями (А.Я. Абкович, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько). В этой группе особое место занимают дети с детским церебральным параличом. Данное нарушение вызвано органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах развития и характеризуется нарушениями не только двигательного, но и, как правило, познавательного и речевого развития (Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, О.Г. Приходько, К.А. Семенова и др.). Для дошкольников с ДЦП необходима специальная коррекционно-развивающая работа по подготовке к школе, независимо от формы получения дошкольного образования (А.В. Кроткова, Е.М. Мастюкова, Н.В. Симонова).

В структуре нарушений психического развития дошкольников с ДЦП особое место занимает несформированность пространственных и временных

представлений (Э.С. Калижнюк, С.В. Коноваленко, И.И. Мамайчук, О.В. Титова). Авторы подчеркивают, что целенаправленная работа над пространственными и временными представлениями в дошкольном возрасте является обязательным этапом в формировании школьной готовности детей данной группы.

Вместе с тем, рассматривая вопросы становления и развития пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП, можно констатировать, что для их успешного формирования и формирования будущих школьных навыков необходимы специальные условия.

Степень разработанности проблемы. Вопросы освоения пространства и времени детьми дошкольного возраста разрабатывались в трудах отечественных ученых Б.Г. Ананьева, Е.И. Водовозовой, А.М. Леушиной, Т.А. Мусейбовой, К.В. Назаренко, Т.А. Рихтерман, К.Д. Ушинского и др.

Все исследователи отмечали высокую значимость уровня сформированности пространственно-временных представлений для развития высших психических функций и формирования учебной деятельности ребенка.

Анализ литературных источников позволили нам определить, что пространственно-временные представления – это понятие, которое отражает многообразие пространственно-временных обозначений реального мира.

В специальной литературе представлено достаточно теоретических, методических и дидактических материалов по этой теме, адресованных нормативно развивающимся дошкольникам (С.В., Курдюкова, А.В. Семенович, А.В. Сунцова, И.Е. Щербакова и др.) и дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических групп: с тяжелыми нарушениями речи (Г.Н. Градова, О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова, Елецкая О.В., Филатова И.А.), с задержкой психического развития (Дунаева З.М.) с расстройствами аутистического спектра (Н.А. Мальцева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго), с интеллектуальной недостаточностью (Г.В. Макоедова). Отдельно следует упомянуть исследования и практические разработки по проблемам пространственной ориентировки обучающихся с нарушениями зрения (В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.), обладающие

определенной спецификой. Ряд этих разработок был адаптирован к особым образовательным потребностям детей с ДЦП и используется в практике их дошкольного образования (М.В. Иполлитова, И.Ю. Левченко).

С 70-х годов XX века клиницисты и педагоги интересовались особенностями овладения пространством детьми с ДЦП (Е.Ф. Архипова, А.А. Гусейнова, Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова). Однако, только исследование О.В. Титовой посвящено данной тематике. Остальные исследователи затрагивают эту проблему, отмечают ее важность, но в них не представлены материалы научного изучения пространственных и временных представлений у дошкольников данной группы.

Вопрос о связи пространственных и временных представлений с тяжестью двигательных нарушений у дошкольников с ДЦП никогда не был предметом научного исследования, хотя ряд авторов допускают существование такой связи на основании многолетних педагогических наблюдений (Э. С. Калижнюк, Г.В. Кузнецова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Н.В. Симонова). Технологии формирования пространственно-временных представлений у детей с ДЦП были представлены в работах Э.С. Калижнюк (1973) и И.Ю. Левченко (1978-2017). Однако эти технологии отражали эмпирический опыт авторов и не были экспериментально проверены.

Итак, на данный момент недостаточно представлены современные исследования, посвященные формированию пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ДЦП, учитывающие особенности организации современного дошкольного образования детей с ОВЗ, не представлены технологии коррекционно-развивающей работы по данному направлению.

До 2017г. не существовало научно-обоснованных типовых программ дошкольного образования детей с НОДА. Проекты таких программ разработанные Н.В. Симоновой (1975) и И.А. Смирновой (1989) не нашли широкого применения в практике. Воспитатели и дефектологи и сегодня часто используют программы дошкольного обучения и воспитания детей с умственной отсталостью, некорректно

переноса на иную категорию нарушенного развития методы работы с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Проанализировав теоретические источники и практический опыт работы по данной теме, можно выделить следующие **противоречия**:

- между высокой частотой и значительной выраженностью нарушений пространственно-временных представлений в современной популяции детей дошкольного возраста с ДЦП и другими нарушениями опорно-двигательного аппарата, и недостаточным количеством эффективных научно обоснованных методик и технологий, направленных на преодоление данных нарушений;
- между потребностью детей с ДЦП в специальной работе по формированию пространственно-временных представлений в рамках подготовки к школе и организацией этой работы на практике;
- между многочисленными упоминаниями в специальной литературе о важности и сложности формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП и недостаточным числом исследований, направленных на их изучение.

Представленные противоречия обусловили актуальность и выбор **темы диссертационного исследования «Специальные условия формирования пространственно-временных представлений у детей с детским церебральным параличом дошкольного возраста»**.

Цель исследования - теоретически обосновать и апробировать специальные условия, необходимые для эффективного формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП.

Объект исследования - пространственные и временные представления у дошкольников с детским церебральным параличом.

Предмет исследования – процесс формирования пространственных и временных представлений в специальных условиях, учитывающих особенности развития дошкольников с ДЦП.

В основу диссертационного исследования положена **гипотеза** в том, что:

– особенности пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП зависят от выраженности двигательных нарушений и могут быть представлены на трех вариативных уровнях;

– создание специальных условий, учитывающих эти особенности развития дошкольников с ДЦП, позволит повысить эффективность формирования представлений о пространстве и времени у детей данной категории;

– предполагается, что эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных и временных представлений у старших дошкольников с ДЦП может быть существенно повышена за счет организации специальных условий организационно-педагогических, организационно-методических, функционально-педагогических.

В соответствии с целью и гипотезой, в работе сформулированы следующие **задачи исследования:**

- изучить научную литературу по проблеме исследования, определить степень проработанности, современное состояние и теоретико-методические основы диагностики и формирования пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста с церебральным параличом.

- разработать и апробировать диагностическую программу исследования состояния пространственно-временных представлений у детей с ДЦП дошкольного возраста.

- определить особенности и выявить уровень сформированности пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП, посещающих подготовительные группы дошкольных образовательных организаций по сравнению с нормативно развивающимися воспитанниками подготовительных групп.

- разработать и апробировать программу формирования пространственных и временных представлений для детей дошкольного возраста с ДЦП.

- разработать и апробировать специальные условия эффективного формирования временных и пространственных представлений у дошкольников с ДЦП.

- оценить эффективность предложенных коррекционных мероприятий.

Теоретико-методологической основой диссертационного исследования выступают: генезис научных представлений о времени и пространстве от античности до наших дней (Августин Блаженный, Аристотель, М.Д. Ахундова, Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, Р. Декарт, Демокрит, И.Кант, Г.Лейбниц, Дж.Локк, М.К. Мамардашвили, Платон, Сократ, П.А. Флоренский); философские концепции времени и пространства в зарубежной и отечественной науке (А. Бердяев, В.И. Вернадский, Я.А. Коменский, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, М. Монтессори, И.Г. Песталоцци, П.А. Флоренский, Ф. Фребель, А. Шопенгауэр, О. Шпенглер); научные представления об онтогенезе пространственных и временных представлений у детей (Я.А. Коменский, А.А. Люблинская, М. Монтессори, И.Г. Песталоцци, Т.А. Рихтерман, Ф. Фребель,); положения о природе времени как объекте познания и его роли в жизни детей (А.А. Люблинская), теоретический анализ проблем освоения пространства и времени (Г.Н. Градова, В.З. Денискина, О.Б. Иншакова, Е.Т. Логинова, А.А. Любимов, Г.В. Макоедова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.И. Солнцева, А.В. Сунцова, В.А. Феоктистова, И.А. Филатова); идеи единства законов нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, Г.Я. Трошин); концепция сложной структуры дефекта при аномальном развитии (Л.С. Выготский); положения о ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин); постулаты о решающем значении двигательных функций для развития пространственных представлений у детей (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия); индивидуально-дифференцированный подход к детям в процессе коррекционного обучения и воспитания (В.В. Воронкова и др.); современная концепция изучения, обучения, воспитания, реабилитация и социализация детей с двигательными нарушениями (А.Я. Абкович, А.М. Гусейнова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, О.Г. Приходько, К.А. Семенова, А.А. Твардовская, Е.В. Устинова).

Опыт педагогов-практиков, работающих в группах общеразвивающей и компенсирующей направленности с детьми с ДЦП.

Методы исследования: *теоретические методы:* анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; *эмпирические методы:* изучение медико-психолого-педагогической документации детей, наблюдение за дошкольниками в повседневной жизни и на специально организованных занятиях, в играх, изучение опыта воспитателей и педагогов-дефектологов в группах компенсирующей направленности; психолого-педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), диагностическая программа включала модифицированную методику О.В. Титовой, методику изучения временных представлений у детей Т.Д. Рихтерман, методику половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской, анализ результатов коррекционно-развивающих мероприятий (контрольный эксперимент); *методы качественного и количественного анализа* экспериментальных данных, статистическая обработка результатов (U-критерий Манна-Уитни).

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проходила в период с сентября 2014 года по май 2020 года на базе Московского государственного бюджетного образовательного учреждения «Центр инклюзивного образования «Южный»» (г. Москва), Государственного казенного учреждения здравоохранения «Рязанский центр восстановительного лечения и реабилитации для детей с органическим поражением центральной нервной системы и детским церебральным параличом» и Детского логопедического и коррекционного центра «Особое детство» г. Рязани.

В исследовании пространственно-временных представлений приняли участие всего 130 детей в возрасте 6-7 лет, из них 90 с ДЦП и 40 нормативно развивающихся детей.

Организация опытно-экспериментальной работы включала три этапа:

Первый этап (2014-2016 гг.) – поисково-теоретический: была изучена и проанализирована степень разработанности проблемы исследования; научные и методические источники по теме исследования; определялись исходные позиции

диссертационного исследования; методы исследования; разрабатывался диагностический инструментарий.

Второй этап (2016-2018 гг.) – экспериментальный: осуществление констатирующего и формирующего эксперимента, оценка эффективности коррекционно-развивающих мероприятий (контрольный эксперимент).

Третий этап (2017-2020 гг.) – заключительно-обобщающий: обработка и анализ результатов, формулирование основных выводов и рекомендаций по проделанной исследовательской работе и оформление материалов исследования.

Научная новизна состоит в том, что в результате исследования получены новые данные об особенностях пространственных и временных представлений у детей в дошкольном возрасте с церебральным параличом: выделены, впервые описаны три вариативных уровня сформированности представлений о пространстве и времени (высокий, средний и низкий); показана их взаимосвязь с двигательными нарушениями; описана совокупность специальных условий формирования пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ДЦП и доказана их эффективность.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- расширены и актуализированы современные представления об общих и специфических закономерностях становления временных и пространственных представлений у детей с нормативным и нарушенным двигательным развитием. У детей с нормативным развитием и у детей с ДЦП, уровень сформированности временных представлений ниже, чем уровень сформированности пространственных представлений.

- доказано влияние степени тяжести двигательной патологии на развитие представлений о времени и пространстве у дошкольников с ДЦП.

- теоретически обоснованы специальные условия эффективного формирования пространственно-временных представлений.

Практическая значимость заключается в том, что:

- предложены и апробированы программа и специальные условия формирования пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП.

- результаты диссертационного исследования способствуют совершенствованию коррекционно-педагогической работы по формированию пространственно-временных представлений у детей с ДЦП, и, как следствие, профилактике школьной неуспеваемости.

- материалы данного исследования могут быть использованы при подготовке психолого-педагогических кадров в высших учебных заведениях педагогического профиля, в системе переподготовки и повышения квалификации педагогов-дефектологов и учителей-логопедов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Существует взаимосвязь между выраженностью двигательной патологии у дошкольников с ДЦП и уровнем сформированности их представлений о пространстве и времени.

2. Диагностическая программа по изучению пространственно-временных представлений, наряду с заданиями на оценку сформированности представлений о пространстве и времени, должна включать в себя оценку состояния двигательной, речевой и сенсорной сферы. Сформированность пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП может быть представлена на трех вариативных уровнях, связанных с особенностями психофизического развития.

3. Для эффективного формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП необходимо соблюдение трёх групп специальных условий, среди которых организационно-педагогические, организационно-методические, функционально-педагогические.

4. Специальная программа формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП должна включать дифференцированное содержание коррекционно-развивающего обучения с учетом клинической формы и тяжести двигательной патологии.

Достоверность результатов исследования обеспечивается: соответствием используемых методов, поставленным задачам с учётом особенностей изучаемого контингента обучающихся и применением методов статистического анализа данных; положительной динамикой в развитии детей.

Апробация работы. Теоретические и экспериментальные результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Московского педагогического государственного университета. Работа прошла апробацию на VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях» (2016 г.), на Международной научно-практической конференции «Интеграционные процессы в науке в современных условиях» (2018 г.), на Международной научно-практической конференции «Социально-гуманитарные науки и глобальные проблемы современности» (2018 г.), на научно-практической конференции «Психолого-медико-педагогическая реабилитация детей с двигательной патологией и с тяжёлыми множественными нарушениями развития» (2022 г.); на семинарах и круглых столах ГКОУ Центр инклюзивного образования «Южный» г. Москвы.

Публикации. Основные результаты диссертационного исследования изложены в 9 публикациях (4,1 п.л.). Из них 6 статей (3,3 п.л.) в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ.

Структура диссертации. Диссертационное исследование включает введение, три главы, заключение, выводы, список литературных источников, состоящий из 195 позиций, приложения. Работа иллюстрирована 10 таблицами и 48 рисунками.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

1.1. Генезис представления о времени и пространстве

Вопрос о понимании и формировании пространственно-временных представлений считается одним из актуальных в философии, педагогике и психологии, поскольку связан с тем, что без умения ориентироваться в пространстве и времени, невозможно полноценное становление познавательной деятельности индивида.

В истории философии глобальная проблема пространства и пространственных отношений находилась в центре внимания фундаментальных исследований М. Д. Ахундова, Н. А. Бердяева, В. И. Вернадского, А.Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, А. М. Мостепаненко, М. В. Мостепаненко, П. А. Флоренского, О. Шпенглера, А. Шопенгауэра и др.

Изучая пространство и время в качестве философских категорий, исследователи пришли к выводу о том, что время — это некое течение событий, которое невозможно остановить или изменить [27]. Во времени осуществляются все происходящие процессы. Пространственное представление – одно из понятий мышления, которое отражает существующую реальность, определяет существование мира и выражается в его неоднородности. Предметы, объекты, данные в человеческом восприятии формируют картину мира, которая является необходимым условием для ориентирования людей в различной деятельности [174]. О времени впервые сказал древнеегипетский мудрец Птаххотеп. Мудрец рекомендовал «не тратить времени в пустую, не идти на поводу у своих желаний» [110].

Античные философы (Платон, Сократ) считали, что время появляется за счет перемещения в пространстве мира твердых физических тел.

Левкипп и Демокрит (философы древней Греции) писали о том, что время – это микроскопические частицы – атомы. Частицы, находясь в пустоте, свободно передвигаются, сталкиваются, соединяются в пространстве. По мнению Левкиппа, атомы – это существование или бытие, кроме этого существует «пустота» или «небытие». При объединении пустоты и атомов возникает начало нового мира. При этом жизнь атомов бесконечна, это приводит к существованию бесконечного времени [12].

Мнение Левкиппа разделял Демокрит. Он предложил теорию структурных уровней материи, выделив два уровня: физический и математический. Пустоту и атомы философ отнес к физическому уровню материи, а «амеры» - к математическому. Эта теория предлагает нам два вида пространства, где вместителище – это бесконечно физическое пространство, а амеры – математическое пространство. Так Демокрит описывал теорию движения и природы времени.

Аристотеля интересовал вопрос бытия времени и вероятность его деления. Философ выдвинул на первый план то, что время движимо, но не интерпретируется как движение. Чтобы измерить время, необходимо определить единицу движения, где она будет перемещаться с максимальной скоростью [9]. Аристотель создал космическую модель пространства, которая была поделена на два уровня: земной и небесный. Земной уровень – это земля, вода, воздух и огонь, то есть четыре стихии, а небесный – это эфирные тела, которые находятся в хаотичном движении [3]. Стоит отметить, что большинство средневековых дискуссий о пространстве фокусировались на непоследовательности учений Аристотеля. Тем не менее, именно теория Аристотеля обозначила границу, с которой началось развитие метафизики пространства и времени [13].

Мудрец Августин Блаженный в своих произведениях выяснял природу времени, обращаясь к методу индукции через исключение. Философ пришел к выводу о том, что время - это протяженность, но так и не выяснил протяженность чего [4]. Он выделил характеристики вечности и времени. Описал, что время обладает длительностью и является особенностью конкретного бытия, которое отражает меру его постоянства [71].

Концепции пространства Нового времени связаны с развитием естественных наук (Дж. Беркли, Ф.Бэкон, Р. Декарт, Дж. Локк). Позднее выдающиеся ученые (Дж. Брунер, Г. Гегель, Г. Гельмгольц, И. Кант, Г. Лейбниц, М. Мерло Понти, И. Ньютон, Ч. Осгуд, Л. Фейербах, М. Хайдеггер, Д. Юм и др.) посвятили свои фундаментальные исследования изучению пространства как одной из главных онтологических категорий.

Немецкий философ И. Кант считал, что в жизни нет пространства и времени, но есть материи, живущие в нашем сознании, которые необходимы для регулирования событий и явлений, встречающиеся в нашей жизни [168].

Г. Лейбниц полагал, что пространство – это некая относительная категория, которая зависит от находящихся в нем объектов и определяется порядком сосуществования этих объектов. Именно данное определение принимается за основу во многих лингвокогнитивных исследованиях, посвященных теме языкового воплощения пространства и пространственных отношений.

В свою очередь, В.И. Вернадский рассматривал пространство, как «биологическое время», которое проявляется в виде «левизны». Данное определение показывает на примере рассматривания живых и неживых существ закручивание спиралей ДНК в разные стороны. У живых организмов они закручиваются влево, у неживых – вправо. Ученый предполагал, что живые организмы живут согласно биологическим часам, у них есть настоящее и будущее. Это дает право полагать, что у живых организмов существует пространство и время.

В трудах Дж. Миллера и Ф. Джонсон-Лэрда высказывается важная мысль о взаимосвязи перцептивных и пространственных концептов, которая проливает свет на внутреннюю организацию понятийной системы человека [52].

Такие философы, как Р. Штайнер и М. Гендель, основывая свои заключения на научных идеях Гете, Фихте, Геккеля, утверждали, что человек – это физическое тело, которое включает в себя эфирные и астральные тела, тела желаний, свое «Я», разум и дух [97].

Кроме философов к вопросу о формировании пространственных и временных представлений обращалось большое количество педагогов прошлых лет.

В своей книге «Великая дидактика» Я.А. Коменский писал, что в первые 6 лет жизни детей должны закладываться основы обучения [49]. Автор выделил ранний период в развитии ребенка под названием «Материнская школа», в котором дошкольник проходит «первые шаги хронологии». Данную обязанность ученый возлагал на родителей. Они, по мнению Я.А. Коменского, должны проводить беседы о времени и пространстве, показывая и называя связанные с этим явления окружающей нас действительности.

И.Г. Песталоцци был согласен с мнением Я.А. Коменского, и также считал, что дошкольники должны иметь четкое представление о пространстве и времени. Педагог считал, что становление представлений о пространстве и времени способствует развитию речи и других жизненно важных представлений об окружающем мире [49].

Немецкий педагог Ф. Фрёбель, известный как теоретик дошкольного образования и человек, создавший понятие «детский сад», считал, что формирование пространственно-временных представлений у дошкольников происходит преимущественно в игровой деятельности с использованием наглядно-дидактического материала, который способствует активизации познавательной и речевой деятельности детей [181].

М. Монтессори, итальянский педагог, создавшая систему воспитания, основанную на принципах самостоятельности, свободы в установлении границ, естественном психологическом, физическом и социальном развитии. Автор утверждала, что детей дошкольного возраста необходимо учить понимать лексическое значение слов, относящихся к пространственно-временным представлениям, употреблять в речи такие слова как: сегодня, завтра, вчера, впереди, сзади, до, после, чаще, реже и т.д. В методике М. Монтессори есть упоминание о том, что дети должны использовать понятие «метра» и «сантиметра», при этом она отрицала необходимость соизмерять временные величины [88].

В отечественной науке вопрос о формировании у детей дошкольного возраста пространственно-временных представлений можно проследить в психолого-педагогических исследованиях таких ученых, как Б.Г. Ананьев, М.И. Васильева, Е.И. Водовозова, Л.А. Ефимова, А.М. Леушина, Т.А. Мусейбова, К.В. Назаренко, Т.А. Рихтерман, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Е. Щербакова и др. [7, 25, 40, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 92, 94, 133, 164, 137, 172, 173, 188, 198].

Так, Б.Г. Ананьев, при отображении временных и пространственных представлений, выделял непосредственную и опосредованную формы познания, взаимосвязанных между собой. Дошкольник, переходя от одной формы познания к другой, развивается посредством расширения знаний об окружающем мире, объектах действительности, накопления словарного запаса, становление грамматического строя речи [6, 7, 8].

Данной проблемой занимался и Д.Б. Эльконин [191], по мнению которого, для понимания пространственно-временных представлений необходимо взаимодействие всех мозговых структур, но особое значение имеют понимание и умение выражать словесно свои мысли и правильно воспринимать информацию.

К.Д. Ушинский в своих работах уделял внимание развитию у детей умения в пространстве, использовать предлоги и такие временные понятия, как год, месяц, дни недели, части суток, а также умению ориентироваться в разновозрастных категориях: «младенец», «дитя», «отрок», «юноша», «девушка», «мужчина», «женщина», «старик», «старуха». Педагог особо подчеркивал необходимость соблюдения определенной последовательности в закреплении практического материала [172, 173].

Писатель и педагог Е.Н. Водовозова в своих работах предлагала сделать основой дошкольного воспитания народные песни, игры и сказки [40, 41, 42]. Автора интересовал вопрос объема знаний о пространственно-временных представлениях у дошкольников. Педагог утверждала, что дети должны знать последовательность времен года, дней недели, уметь ориентироваться в качественном и количественном их составе. Дети должны понимать лексическое значение таких слов, как «моложе», «старше», «полдень», «сумерки», и видеть

различие между ними. В своих исследования Е.Н. Водовозова предлагала наблюдать совместно с детьми за восходом и закатом [25].

Коллектив педагогов под руководством М.И. Васильевой в своих исследованиях интересовался вопросами развития временных ориентировок у дошкольников. Акцент ставился на том, чтобы дети стали более быстро осуществлять определенные действия, экономить время при выполнении бытовых процессов [103, 133].

Однако, как показали исследования К. В. Назаренко, уровень ориентировки во времени у дошкольников 5-6 лет остается невысоким: многие дети не выделяют изменения положения солнца, окраски небосклона, а также не видят отличий, присущих каждому периоду суток. Поэтому в своей диссертации педагог уделял внимание развитию понимания таких временных единиц, как «день», «ночь», «времена года» [94].

Исследования педагога Т.А. Мусейиловой показали, что формирование пространственных и временных представлений - это сложный и продолжительный процесс [89, 90, 91]. В дошкольном возрасте дети начинают ориентироваться в пространственно-временных категориях. Сначала воспитанники усваивают слова, часто встречающиеся в их речи и не требующие сложной дифференциации.

Т.А. Мусейилова выявила некую особенность овладения знаниями, связанную с пространственно-временными представлениями. Иногда дети смешивают, путают, объединяют в пары разные, чаще антонимичные лексемы. Сначала дошкольники осваивают понятия: «вверху», «позади», «справа», «на», «под», «по середине», а затем понятия «вверху - внизу», «вперед — сзади», «справа — слева», «над — на» и др. Пары же осваиваются позже. Для освоения практической дифференцировки пространственно-временных представлений ребенок должен пройти ряд этапов. На первом этапе у детей не формируется соотнесение термина и представления о расположении предмета по отношению к другим. С приобретением новых знаний ребенок начинает различать и пробовать располагать предмет в разных местах. На следующем этапе воспитанник усваивает значения терминов, сначала применяя их в конкретных ситуациях, а в дальнейшем

и в других. Большим толчком для развития ребенка является использование пространственно-временных терминов в речи [89, 90, 91, 92, 93].

Сформированная Р. Чудновой система обучения ориентировки во времени, обязательно учитывала возрастные психологические особенности детей. В процессе обучения использовались наглядные модели, в их числе модель «Части суток», модель «Дни недели», модель «Времена года».

Большой вклад в науку внесла Т.Д. Рихтерман. Педагог разработала систему последовательного обучения дошкольников, утверждая, что восприятие времени у дошкольников формируется поэтапно. Познание одного интервала времени дает возможность ориентироваться, измерять и определять время. Это служит основанием для познания следующего и раскрывает важные характеристики времени: текучесть, непрерывность, необратимость. Например, педагог предлагает вводить календарь, как систему мер времени [137].

В своих исследованиях Е.В. Щербакова представила объемную модель времени, которая выглядела как спираль. Кроме этой модели были разработаны модели «Дни недели», «Времена года». Все модели направлены на развитие у детей пространственных и временных представлений в игровой форме [188, 189]. В дальнейшей Н. Локоть усовершенствовала предложенные модели Е. Щербаковой, сделав модели объемными.

Т.И. Ерофеева, В.Н. Новикова, Л.И. Павлова, Е. Сербина в 90-е годы в своих исследованиях указывали на воспитание и обучение дошкольников в естественной среде, т.е. вводили пространственные и временные представления в реальную жизнь посредством игровой деятельности, рисования, труда, пения, движения под музыку.

В работах Н.В. Виноградовой и Т.А. Куликовой было прослежено усвоение детьми дошкольного возраста понятий о пространстве и времени через исторические события, относящихся к прошлому. Так авторы ввели понятие «Историческое время», проводя знакомство детей с историей страны, городов, семьи и т.д.

Таким образом, проведенный в данном параграфе анализ философских и психолого-педагогических воззрений на предмет исследования позволяет сделать следующие промежуточные выводы:

1. Понятие «пространственная ориентировка» понимается большинством исследователей, как умение человека в определенный момент правильно представлять себе пространственное соответствие окружающих предметов и свое расположение относительно каждого из них.

2. Понятие «время» – течение, которое нельзя изменить и остановить. В нем случаются все действующие процессы, являющиеся событиями.

3. Изучив работы педагогов прошлых столетий мы выяснили, что основное формирование пространственно-временных представлений закладывается в дошкольном возрасте.

4. Необходимо понимать, что становление пространственно-временных представлений у детей возможно с помощью наглядно-практических и игровых методов обучения.

1.2. Механизмы развития пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста

Одной из главных функций познавательной деятельности детей в дошкольном возрасте является своевременное становление пространственных и временных представлений.

Для ориентирования в реальной действительности и формирования целостной картины мира ребенку необходимо научиться ориентироваться в пространстве. Во процессе взаимодействия с внешним миром, у ребенка формируются представления об окружающем пространстве [28].

Умение ориентироваться в пространстве, развитие пространственных представлений ребенка тесно связано с формированием двигательной сферы. С одной стороны, без развития движений невозможно овладение микро – и

макропространством, с другой стороны развитие пространственного гнозиса и праксиса дает ребенку новые возможности совершенствования двигательных умений и навыков.

Восприятие пространственных отношений и ориентиров человека в пространстве является одной из самых комплексных по своему составу форм восприятия. Оно основывается на зрительной ориентировке в предметах окружающего мира, которая генетически является наиболее поздней. На первых этапах практической деятельности ребенка в состав пространственной ориентировки входит совместная работа зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов. Пространственная ориентировка связана с выделением в пространстве правого и левого, сзади и спереди, и все это вместе связано с речью. Ориентировка в пространстве поэтому может нарушаться при поражении различных факторов, но основные ее формы возникают при поражении зоны совместной работы этих анализаторов, т. е. височно – теменно – затылочной.

В исследованиях можно встретить различное понимание пространственных представлений. Это показывает, что научные подходы авторов не одинаковы.

И. Якиманская описывает пространственные представления, как умение свободно оперировать пространственными образами, которые организовываются на разнообразной наглядной основе [192].

А. Маклакова считает, что пространственное представление – умение успешно и качественно воспроизводить образ [79].

Для Б.Ф Ломова пространственные представления – это умение оперировать пространственным воображением [130].

Е.Н. Кабанова-Меллер пишет в своей работе, что пространственные представления это навык оперирования образами [43].

По мнению Н. Федотовой пространственное представление - это форма умственной деятельности, которая обеспечивает образование пространственных образов [175].

Не смотря на разные подходы к определению термина «пространственные представления», практически все исследователи отмечают, что сформированность

пространственных представлений влияет на полноценное развитие ребенка, а именно, на овладение им навыками счета, умение рисовать, быть успешным на физкультурных занятиях, а в дальнейшем на формирование основных учебных навыков – письма, чтения и счета (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская) [6, 7, 8, 75, 76, 77, 78, 79].

Многие авторы указывают на определенную этапность в овладении ребенком пространственных представлений.

Б.Г. Ананьев в своей работе подчеркивал, что к возрасту трех лет у малыша формируется система ориентировки в пространстве, которая запускается при взаимосвязи зрительного и кинестетического анализаторов, а также благодаря статикодинамическим ощущениям [5, 7, 8]. Так, получая от анализаторов информацию, формируются условные рефлексы, которые в дальнейшем соединяются в сложный союз (ассоциации). Благодаря этому ребенок приобретает чувственные знания о пространстве, которые впоследствии превращаются в жизненный опыт и умение ориентироваться в пространстве.

С постепенным овладением прямохождением, ребенок осваивает свое пространство, начинает оперировать предметами, которые оказываются в поле его зрения. Становление пространственных представлений влияет на речевое развитие и логическое мышление ребенка.

С возрастом ребенок меняет свою деятельность, появляется ролевая игра, которая способствует освоению окружающей среды [28]. Игра помогает развитию межличностных взаимоотношений, развитию манипулятивных действий с предметами, что оказывает воздействие на развитие осязания. Так дети узнают о пространственных признаках предметов (о форме, величине, пропорциях, направлении и т.д.).

А. В. Семенович (2002) в своих исследованиях доказывает, что пространственные представления представляют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к различным видам деятельности человека. Непосредственный пространственный гнозис и праксис, рисунок, трансформации и перемещения мысленного образа требуют

скрупулезной оценки, факторного анализа, экспериментального и теоретического осмысления. А.В. Семенович утверждает, что пространственные представления являются одной из рано дебутирующих, но долго формирующихся в онтогенезе психических функций, становление пространственных представлений начинается с первых дней жизни и завершается к подростковому возрасту, проходя определенные этапы [147].

Базируясь на учении А.Р. Лурия о мозговой организации психических процессов, уровневой теории Н. А. Бернштейна, А.В. Семенович (2002) предлагает модель иерархического строения пространственных представлений. Анализируя уровневое, вертикальное строение пространственных представлений как функциональной системы А.В. Семенович предлагает акцентировать следующее:

1–ый уровень. Протопатическая и эпикритическая чувствительность. Проприоцептивная система человека. «Темное мышечное чувство», по И.М. Сеченову. Нейробиологические предпосылки систем восприятия.

2–ой уровень. Соматогнозис. Пространство, существующее в пределах собственного тела и оформленное им. Взаимодействие с внешним пространством «от тела».

3–ий уровень. Метрические и топологические представления. Пространство, ограниченное взаимодействием с каким –либо объектом, находящимся в определенных отношениях с телом. Появление ближнего и дальнего оптико – мануального, полимодального пространства Дебют взаимодействия с внешним пространством «от головы».

4–ый уровень. Координатные представления.

5–ый уровень. Структурно – топологические представления.

6–ой уровень. Проекционные представления. Вербальное, концептуальное обозначение пространства, позволяющее манипулировать с ним в абстрактном плане.

7–ой уровень. Стратегия, когнитивный стиль личности, актуализирующийся в процессе контакта с внутренним (телесным) и внешним пространством.

Ясно, что все перечисленные уровни пространственных представлений формируются в фило – и онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень с неизбежностью включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития целостный ансамбль зрелой психики. Очевидно что данная модель должна использоваться как при диагностике, так и в коррекционном процессе. Коррекционный процесс в каждом случае должен начинаться (как минимум) с уровня, предшествующего несформированному или пораженному. В коррекционной программе должны присутствовать методы психологического воздействия на все иерархические ступени. Только удельный вес их будет меняться в зависимости от степени выраженности и структуры дефекта. Каждый этап онтогенеза должен быть не просто пройден, но и упрочен и вовремя отторможен ребенком, его телом в движении, так как именно степени свободы сенсомоторной актуализации заложат основу для дальнейшего наращивания всего психического потенциала.

Профессор А.А. Люблинская разделила знания о пространстве на три категории: первая - отражение удаленности предмета и его местоположения, вторая - ориентировка в направлениях пространства, третья - отражение пространственных отношений между предметами» [75, 76, 77, 78, 79]. При освоении ребенком первой категории подключается речевое развитие. В лексиконе малыша появляются слова, которые обозначают пространственные направления: далеко, близко, высоко, низко, там, тут и т.д. В процессе освоения второй категории в словаре появляются предлоги: над, под, в, за и др. Освоение третьей категории происходит в процессе обучения и взаимодействия со взрослыми. Таким образом, ведущую роль, в становлении пространственных категорий играет речь ребенка, в процессе использования специальных слов, грамматических конструкций, обозначающие те или иные взаимосвязи между предметами.

Педагог Т.А. Мусейбова выделяет несколько этапов освоения практической дифференцировки пространственных взаимоотношений [55]. Вначале тот или иной пространственный термин не вызывает у детей представления даже о близости расположения одного предмета в отношении к другому. По мере приобретения

опыта пространственного различия, ребенок пытается решать задачу путем проб и ошибок: располагает предмет то в одном, то в другом месте, но уже обязательно поблизости от другого, спрашивая при этом: «Так? Сюда? Здесь?». Следующий этап характеризуется усвоением значения того или иного пространственного термина, применительно в начале к одной конкретной ситуации. Постепенно это понимание распространяется и на другие ситуации, наиболее встречающиеся в опыте детей. Овладение активной формой словесного обозначения пространственных отношений значительно отстает от умения дифференцировать их практически. Сначала дети овладевают лишь одним из пары вышеуказанных пространственных терминов. С появлением в речи и другого термина обнаруживаются факты ошибочного их использования, взаимной замены парных терминов. Однако правильное использование детьми пространственных терминов применительно к отдельным конкретным ситуациям не является еще показателем того, что ребенок овладел обобщенным пониманием их значения. Более того, это лишь маскирует действительный уровень имеющихся у детей представлений.

Таким образом, на первых этапах пространственная терминология не требует у ребенка никаких представлений. Ребенок решает поставленную задачу применяя метод «проб и ошибок», уточняя у взрослых свои успехи и опираясь на уже существующий опыт[36]. Последующий этап характеризуется тем, что ребенок применяет пространственные термины, согласно определенной ситуации. Со временем происходит расширение понимания на другие ситуации. Со временем в речи происходит поэтапное формирование понимания и воспроизведения термина [128, 141].

В работах педагога М.В. Вовчик-Блакитной развитие пространственных ориентировок у дошкольников также поделено на этапы [35].

Первый этап: при реализации операции синтеза и анализа пространственных признаков дошкольник полагается на его практическое действие. Ориентируясь в понятиях «вправо-влево, вперед-назад, вверх-вниз». Ребенок выполняет разнообразные движения телом, подкрепляя движения зрением. Исследователь

обозначил эту операцию, как «наглядная ориентация», которая предшествует совпадению пространственной ориентации [23, 24].

Второй этап: ребенку доступны словесные обозначения пространственных признаков. Дошкольник ориентируется в направлениях движений, которые осуществляются с его позиции. Со временем происходит расширение опыта, сокращается промежуток времени на осознание пространственных отношений.

Третий этап: на этом этапе ребенок осознает пространственные направления, как со своей позиции, так и по отношению к окружающим его людям и предметам. Так осуществляется переход от чувственного-моторного к речевому способу.

С появлением у детей коммуникации происходят значительные изменения и в восприятии, и в самом становлении пространственных представлений. Научившись анализировать, воспринимать пространство, дети встают на новую ступень своего развития. Так у дошкольников формируются новые понятия, относящиеся к пространственным представлениям. Каждое новое слово действует как «раздражитель», в результате чего ребенок воспринимает и анализирует, выделяя новый признак пространства. От того, как дошкольник воспринял информацию, зависит дальнейшее ее воспроизведение, использование новых слов, связанных с пространственным представлением [29,30].

В возрасте трех-четырёх лет дети осваивают такие направления, как «вперед-назад, вверх-вниз», что связано с формированием у дошкольников самостоятельных движений. Как правило, направления «вправо-влево» осваиваются детьми позже и при формировании этих направлений воспитанники испытывают трудности. К пяти-шести годам дошкольники начинают понимать и различать правую и левую руки, но не всегда используют в речи правильные названия этих направлений. У детей сначала появляются предлоги «возле», «у», «в», «на», «под», затем - слова «справа», «слева» [21,22]. При употреблении этих слов дошкольники начинают различать правую и левую руки, но не все дети используют в речи предлоги: «между», «над», «напротив».

Таким образом, становление знаний о пространстве подразумевает умения: ориентироваться в своем пространстве; ориентироваться в пространстве при

выполнении различных операций, которые связаны с активными действиями; различать пространственные знаки; правильно словесно обозначать их в речи. Формирование пространственных представлений осуществляется при взаимодействии моторно-кинестетического визуального и слухового анализаторов. Становление пространственной ориентации происходит за счет формирования ощущения своего тела (схемы тела), расширения практического опыта, изменения структуры игровых навыков и действий, что влияет на дальнейшее развитие навыков движения. Сформировавшиеся пространственные представления в дальнейшем реализуются в игровой, конструктивной и повседневной деятельности [40].

Среди основных структурных компонентов процесса становления пространственных представлений можно выделить:

- восприятие информации об объектах, их форме;
- количественная характеристика, размеры (длина, ширина, высота, площадь, объем);
- расположение в пространстве и на определенном расстоянии друг от друга;
- осмысление полученной информации в процессе образования нового образа;
- закрепление нового образа в памяти и оперирование представлениями в процессе решения задач.

Заметим, что предпосылками становления пространственного мышления являются пространственные представления и воображение.

И. Каплунович в своих работах пишет о том, что пространственное мышление - это умственная деятельность, имеющая непростую иерархическую конструкцию, которая состоит из действий, видов, типов и образов действий [45].

И. Якиманская считает, что пространственное мышление состоит из двух видов деятельности. Первое – это создание пространственного образа жизни, и второе – преобразование уже существующего, в соотношении с поставленными задачами. Становление пространственного мышления совершается при

накоплении зрительных образов, понятий, расширении словаря, конструировании новых обликов на основе уже сложившихся и осознанных, при формировании целостной картины мира [192].

Таким образом, анализируя разнообразные подходы и мнения к обозначению понятия «пространственные представления» мы пришли к выводу о том, что это один из важных параметров, которые характеризуют интеллект человека. Пространственные представления – это вид умственной деятельности, позволяющей обеспечить становление пространственного образа, в дальнейшем оперировать им, решая поставленные задачи. Становление пространственных представлений взаимосвязано с другими психическими процессами. Среди них мышление, как осознание объекта восприятия; речь, как средство общения; чувства, как форма собственного отношения к предметам; воля, как способность управлять собой.

Формирование временных представлений у ребенка также проходит определенные этапы. В исследованиях И.В. Добрякова показано, что первые реакции и ориентиры во времени появляются у детей на первом месяце их жизни [35]. Дети привыкают просыпаться, принимать пищу в определенные промежутки времени. Дети на первом году жизни учатся действовать в ближнем пространстве, определять местоположение и отражать расстояние до предмета.

Подрастая, дети не могут соотносить временные ощущения с объективным течением времени, при этом постоянно копируют знания о предметах и явлениях окружающего мира, которые организованы во времени. Это способствует развитию речи, мышления, осознания своей собственной жизни.

Со временем дети начинают осознавать различные временные характеристики, выделяя и определяя параметры времени. Это происходит на втором году жизни (А.Н. Гвоздев, С.Л. Рубинштейн) [27, 44, 138].

У детей, в трехлетнем возрасте, формируется механизм пространственно-временной ориентировки, который представляет собой взаимосвязь зрительных, кинестетических и статико-динамических ощущений. Взаимодействуя, эти

ощущения изменяются, усложняются и приобретают новую форму, выполняя новые функции каждого из анализаторов.

Кроме этого, на развитие понимания времени влияет увеличение личных наблюдений дошкольника в окружающей действительности. Известно, что у воспитанников дошкольных образовательных организаций ведущей деятельностью выступает игровая, служащая средством для качественного изменения самосознания ребенка и становления у него временных представлений. У дошкольников формируется понимание того, что на смену одним явлениям приходят другие и их необходимо дожидаться. Сначала они живут только настоящим, но с течением времени, дети начинают понимать, что определенные события были в прошлом. Так в словаре появляются глаголы прошедшего времени [184, 185].

На третьем году жизни словарь пополняется словами будущего времени. Следовательно, дети начинают понимать, что события имеют определенную локализацию времени: будущее переходит в настоящее, а настоящее в прошлое и т.д. Позднее дети начинают осознавать, что события и действия связаны между собой и зависимы от времени [40, 41, 42, 43].

Дети раннего и младшего дошкольного возраста ориентируются во времени на основе бытовых навыков. Если ребенок живет по режиму дня, то уже в три – четыре года он выделяет утро и вечер, день и ночь.

К четырем – пяти годам формируется время, связанное с собственным «Я», время, связанное с близкими родственниками, и время, связанное с более широкой областью мира ребенка. В этом возрасте словарь пополняется словами «вчера», «сегодня», «завтра».

Время осваивается детьми неспешно, через практическую деятельность. Происходит это, когда взрослые в своей речи вычленивают те или иные временные явления («Ты долго кушаешь, а значит, у нас не осталось времени на прогулку»).

При переходе ребенка на новый уровень, избирательно-личностного отношения к окружающему миру, возрастает интерес ко времени по двум направлениям, которые связаны и взаимозависимы между собой: познавательный

интерес, направленный на новизну и неожиданность, а также стремление понять сущность того или иного знакомого явления; познавательный интерес к последовательности временных мер, диалектике временных определений с целью выяснить локализацию интересующего события во времени. Такие временные отношения выделяются в самостоятельный объект интереса (Т.Д. Рихтерман)[49, 137].

К 4,5 годам дошкольник узнает о днях недели, более конкретные представления формируются о составе суток и значении слова «сутки», о понятии «месяц» [37]. Как правило, в старшем дошкольном возрасте, дети обучаются определять время с помощью календаря и песочных часов.

В возрасте шести – семи лет дошкольники начинают интересоваться длительностью явлений, пытаясь соотнести это с общепринятыми мерами времени. Кроме длительности, ребенок интересуется количественными показателями времени и прибором измерения времени [140, 142, 143]. Закрепляются представления о последовательности дней недели. Ребенок усваивает названия месяцев и понятие год. Формируются отношения «минута-час», «неделя-месяц», «месяц-год». В предшкольном возрасте дети начинают прослеживать логику во временных отношениях, более конкретно формируются представления о днях недели, о составе суток, о значении слова «сутки», о понятии месяц, год.

Анализируя данные о механизме развития пространственно-временных представлений у дошкольников, можно сделать следующие выводы:

1. «Время и пространство — это многогранные стороны окружающей реальности, где восприятие времени и пространства – это отблеск в головном мозге длительности, скорости, последовательности явлений действительности» (Д. Б. Эльконин) [191].

2. Освоение пространства и времени — это неспешный процесс, который осуществляется через практическую деятельность. Каждый этап развития ребенка важен для его формирования пространства и времени. Умение держать голову, уверенно управлять руками, ногами и туловищем, в дальнейшем сидеть без поддержки и ползать, ходить, оперировать различными предметами (в разных

направлениях и проекциях, их приближение и удаление), наблюдать, следить за временными изменениями (смена дня и ночи, время принятия пищи, похода на прогулку и т.д.) – это и является механизмом становления пространственно-временных представлений у детей [31].

3. Сложный механизм восприятия, формирования пространства и времени продолжается на протяжении взросления и развития ребенка, а точнее, развития его высшей нервной деятельности. В основе формирования высшей нервной деятельности лежит становление и взаимодействие двух сигнальных систем, здесь главным является переход от одной системы к другой, что дает толчок к развитию речи в целом, а также формированию логического мышления, что, в свою очередь, также влияет на формирование пространственно-временных представлений у детей [23,24].

1.3. Клинические особенности детей с детским церебральным параличом

Первые клинические исследования детского церебрального паралича мы находим в трудах ученого Д.Т. Литтля, датированные 1861 г. [195], а сам термин был введен в научный оборот З. Фрейдом в 1897 г. [193, 194].

При изучении литературных источников по интересующей нас тематике, мы выделили несколько определений понятия «детский церебральный паралич» (ДЦП).

Доктор медицинских наук, профессор К.А. Семенова определяет детский церебральный паралич как «...заболевание мозга, начинающееся в период внутриутробного развития, в период родов или новорожденности. Заболевание продолжается в течение многих лет, чаще всего - в течение всей жизни» [146].

Академик Л.О. Бадалян интерпретирует детский церебральный паралич как «...синдром, который возникает на ранних этапах процесса индивидуального развития организма из-за повреждений головного мозга, и проявляется в отсутствии умения выполнять различные произвольные движения и сохранять правильную позу при выполнении различных двигательных действий. Нарушение

речи, слуха, зрения, психики, чувствительности - все это является следствием тяжелых двигательных расстройств, к которым относятся параличи, насильственные движения, нарушение координации» [15, 19].

Таким образом, детский церебральный паралич (ДЦП) – тяжелое заболевание нервной и опорно-двигательной систем, основным проявлением которого является нарушение опорной и локомоторной функций [32]. Заболевание, в зависимости от формы, характеризуется нарушением развития интеллекта, речи, снижением слуха, а также присутствием судорожного и гипертонического синдромов, в различной степени ограничением произвольной моторики конечностей. К сожалению, даже своевременно начатая комплексная реабилитация детей с ДЦП, не позволяет полностью восстановить нарушенные функции. Распространенность ДЦП в последние годы увеличивается и вызывает инвалидность больных [32, 47].

Изучив медико-психолого-педагогическую документацию дошкольников с ДЦП, мы выяснили, что дети данной категории имеют отягощенный анамнез, который возникает в результате недоразвития или повреждения структур мозга в ранних периодах развития ребенка (внутриутробно и постнатально) [53, 54].

Одного фактора появления ДЦП не бывает. Обычно, это комплекс причин, которые поспособствовали неполноценному развитию головного мозга эмбриона и ребёнка. Условно причины делят на три основные группы:

К **пренатальным** (или внутриутробным) причинам относятся: недоношенность плода; небольшой вес при рождении; многоплодная беременность; тяжелый токсикоз; TORCH-инфекции: токсоплазмоз, сифилис, гонорея, ВИЧ-инфекция, гепатит, краснуха, цитомегаловирусная и герпетическая инфекция, протекающие, как правило, в скрытой форме у роженицы в течении беременности; кровотечение; приём лекарственных средств, среди которых антибиотики, гормональные препараты, цитостатики, барбитураты, сульфаниламидные препараты; эпилепсия и обострение хронических заболеваний у матери.

К *интранатальным* причинам (проявляющимся в процессе родов) относятся: гипоксия плода, обвитие пуповиной, затяжные роды, длительный безводный период, родовая травма, наложение акушерских щипцов.

К *постнатальным* причинам (первые два года жизни) относятся: искусственная вентиляция лёгких после рождения, эпилептические приступы, инфекции центральной нервной системы, затянувшаяся желтуха, черепно-мозговые травмы.

Риск появления ДЦП возрастает при объединении нескольких факторов. Так гипоксия головного мозга ребенка во время беременности приводит к его недостаточному развитию как в структурном, так и в функциональном плане [105]. Например, к моменту появления ребенка на свет в головном мозге могут образоваться кисты, способствующие торможению развития, провоцирующие эпилепсию [55]. Несформированность двигательных путей (нервов, отвечающих за совершение движений) приводит к патологии двигательной функции [154].

У дошкольников с ДЦП основными являются двигательные нарушения, но нельзя не отметить и сенсорные нарушения (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин). Б.Г. Ананьев говорил о ведущей роли интермодальных ассоциаций, где обязательным звеном являются кинестетические ощущения [8].

В клинической практике существуют различные классификационные системы детского церебрального паралича (Г. И. Белова, С.А. Бортфельд, М.Н. Никитин, К. А. Семенова, Т. Г. Шамарин и др.).

К примеру, М.Н. Никитина в своих исследованиях писала, что в мировой литературе имеется большое количество классификаций ДЦП. Среди них есть классификации по этиологическому, топографическому принципам, по степени нарушения мышечного тонуса. Чаще двигательные нарушения рассматривались как ведущее звено детского церебрального паралича [99].

На сегодняшний день в нашей стране в психолого-педагогической практике чаще всего используется классификация детского церебрального паралича, предложенная доктором медицинских наук, профессором К.А. Семеновой еще в 1964 году [144, 145, 146]. Клиническая картина ДЦП разнообразна.

Спастическая диплегия – самая частая форма ДЦП. Она встречается у 50% детей, имеющих ДЦП. В науке такую форму ДЦП называют «болезнь Литтля». Данная форма церебрального паралича возникает в следствии поражения прецентральной извилины головного мозга, которая отвечает за обеспечение двигательной функции. В связи с этим происходит нарушение функционирования нервной системы, мышц, суставов, головного мозга и других органов и систем. Отмечаются нарушения проведения нервных импульсов к конечностям, что приводит к двигательным расстройствам. Такие нарушения могут быть спровоцированы родовой травмой или возникнуть внутриутробно в процессе беременности.

Как правило, в первые пол года жизни ребенка наблюдаются отставания в общем физическом развитии (ребенок не держит голову, не сидит, не ползает, возникают проблемы с питанием). Диагноз таким детям устанавливают в течении первых шести месяцев.

По данным К.А. Семеновой, психические нарушения обнаруживаются у 50% детей, Т. Г. Шамарини Г. И. Белова указывают на 80% детей [136, 183]. Как правило, они проявляются в виде задержки психического развития, которая может компенсироваться, по мнению К. А. Семеновой и М. Н. Никитиной, к 3-8 годам, если начать заниматься коррекцией познавательной деятельности как можно раньше [32]. У 30-35 % детей отмечается умственная отсталость. Формирование пространственно-временных представлений у этой группы детей происходит с задержкой. Словарь времени появляется не к 3-м годам, а к 4-5, они позднее начинают осознавать события во времени, не различают правую и левую руки и другие механизмы формируются позднее [21, 33].

Двойная гемиплегия – является наиболее тяжелой формой ДЦП, характеризующейся тяжелым и массивным поражением головного мозга, проявляющейся в тяжелых двигательных нарушениях в конечностях. Как правило, обе конечности поражаются в одинаковой степени, но иногда руки поражены больше. У таких детей не формируются предпосылки к самостоятельному передвижению, развитию навыков самообслуживания. У большинства

дошкольников с этой формой заболевания наблюдаются тяжелые нарушения речи и познавательной деятельности [48]. У детей с двойной гемиплегией не формируются предпосылки к становлению пространственно-временных представлений, что связано с затруднением формирования двигательных и речевых функций. Такие дети не соотносят пространственно-временные ощущения с объективным течением времени.

Гемипаретическая форма ДЦП имеет высокую степень распространённости и характеризуется возникновением мышечного паралича, охватывающего половину туловища. При этой форме ДЦП поражены корковые отделы и подкорковые ядра правого или левого полушария головного мозга. Встречаются правосторонние или левосторонние гемипарезы. При этой форме ДЦП верхние конечности поражены больше, чем нижние. Наблюдаются речевые нарушения в виде дизартрии, моторной алалии. При этом нарушения интеллекта не всегда зависят от тяжести двигательных нарушений. Пространственно-временные представления формируются медленно. Словарь пространственно-временных представлений у детей данной группы находится на очень низком уровне, что связано с общим недоразвитием речи. Ориентация в направлениях право и лево, представления о местоположении предметов, отношения между предметами не соответствуют возрасту, формируются с опозданием. Дети практически не понимают временные категории.

Гиперкинетическая форма ДЦП - это патологический процесс, при котором поражаются подкорковые отделы головного мозга. При данной форме наблюдается изменчивость мышечного тонуса. Гиперкинезия отмечается в верхних и нижних конечностях. У детей присутствуют слуховые (в 5-20% случаев) и речевые расстройства (в 90% случаев). И как следствие, плохо формируются пространственные и временные представления. А именно, дошкольники не ориентируются или плохо ориентируются в пространстве своего тела, тела собеседника; практически не сформированы временные представления.

Атонически-астатическая форма ДЦП проявляется в виде гипотонии мышц тела ребенка при наличии высоких сухожильных рефлексов, гиперметрии, дисметрии, атаксии и других проявлений мозжечковой недостаточности.

В дошкольном возрасте отмечаются задержка психического развития или умственная отсталость. Речевые нарушения проявляются в виде дизартрии, алалии [104, 177, 178, 190]. Некоторым дошкольникам доступна ориентировка в пространстве собственного тела, они не используют в своем словаре слова связанные с пространством и временем. Ориентировка во времени развита значительно хуже, чем пространственная ориентировка.

Таким образом, в независимости от той или иной формы ДЦП, у детей явно выражена задержка в становлении познавательной деятельности. Знания и представления об окружающем мире недостаточно развиты. Дошкольник с ДЦП не понимает многие процессы, протекающие в окружающем мире и социальной сфере, ориентируясь лишь на свой практический опыт [96].

1.4. Особенности развития пространственных представлений у детей с детским церебральным параличом в дошкольном возрасте

Проблема исследования особенностей развития пространственных представлений у дошкольников находит свое отражение в работах многочисленных ученых. Однако несмотря на такое подробное изучение, на сегодняшний день очень мало исследований по изучению и формированию пространства и времени у дошкольников с ДЦП, а количество таких детей возрастает [95].

Несмотря на значительные различия в психолого-педагогическом статусе детей с разными формами ДЦП, ведущим дефектом при всех вариантах является нарушение двигательного развития. Именно эта причина и является основной, определяющей нарушения формирования пространственных представлений у этих детей.

К.А. Семенова в своих работах указывала на особенности восприятия пространства. Эти особенности были напрямую связаны с формой ДЦП (у ребенка искаженное восприятие своего тела при таких формах ДЦП, как атонически-астатическая, спастическая диплегия и двойная гемиплегия) [136].

И.Ю. Левченко в своих работах отмечала, что становление пространственных представлений у детей с церебральным параличом происходит с отставанием и имеет определенные особенности, которые характерны детям с моторными, сенсорными и интеллектуальными нарушениями. На уровень становления пространственных представлений влияет структура и тяжесть двигательного нарушения. Чем тяжелее двигательное нарушение, тем хуже ребенок ориентируется в пространстве [87, 102, 112].

По мнению Е.А. Стребелевой, на формирование пространственных представлений влияют нарушения относящиеся к тактильным рецепторам и функции зрения. У детей с ДЦП встречается астереогноз - отсутствие возможности осязать предметы при ощупывании. Иногда наблюдаются ограничения полей зрения, что приводит к уменьшению количества получаемой полноценной информации об окружающем мире, и как следствие, ведет к ограничениям пространственной ориентировки. Кроме того, нарушения слуха приводят к недостаточности пространственно-различительной деятельности слухового анализатора (чаще встречается у детей с гиперкинетической формой ДЦП) [157].

Пространственные нарушения у детей с ДЦП описаны в работах И.И. Мамайчук и Е.Н. Бахматова (1984). Авторы считали, что у детей с ДЦП наблюдаются разнообразные по степени и локализации нарушения высших корковых функций, а также пространственные нарушения.

Т.А. Дворникова разделяла мнение И.И. Мамайчук и Е.Н. Бахматовой и писала о степени нарушения и ее локализации, и прямой связи нарушения пространственной ориентировки у детей с ДЦП.

С.В. Коноваленко в своей диссертационной работе указывала, что зрительные, слуховые и кинестетические ощущения у детей с ДЦП недостаточно

развиты. Это приводит к следующим последствиям: недостаточность зрительного восприятия и, как следствие, ребенок не фиксирует свой взор на предмете, не прослеживает глазами за ним [50]. В связи с этим у ребенка возникают моторные проблемы, что влияет на формирование пространственной ориентировки, препятствует развитию конструктивного праксиса и развитию мышления (Е.Ф. Архипова) [10,11]. Как правило, у детей нарушается схема тела, что связано с патогенезом двигательно-кинестетических нарушений (И.Ю. Левченко, К.А. Семенова и др.).

О.В. Титова в своем диссертационном исследовании указывала, что дети с интеллектуальной недостаточностью, отягощенной церебральным параличом, обладают общими и специфическими особенностями становления пространственных представлений, по сравнению с детьми, которые имеют только интеллектуальные нарушения. К специфическим автор относил: низкий уровень развития пространственных представлений, а именно, умение определять направление пространства, ориентироваться между предметами, определять удаленность предметов в пространстве, умение ориентироваться на плоскости [170]. Данные умения и знания напрямую зависят от структуры и тяжести двигательного нарушения. Чем сложнее двигательное нарушение у ребенка с умственной отсталостью, тем больше проблем в становлении пространственных представлений. Ученый в своем исследовании указывает, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, отягощенной тяжелой формой церебрального паралича, сформированность пространственных представлений находится на более низком уровне, чем у детей, у которых отмечается только умственная отсталость.

А.Я. Абкович, описывая особенности становления пространственных представлений у воспитанников с ДЦП, обращала внимание не только на структуру и тяжесть двигательного нарушения, но и сторонность поражения головного мозга. Так у детей с поражением правого полушария пространственная ориентировка сформирована лучше, чем у их сверстников с левополушарным поражением [2].

Недостаточность пространственно-временных представлений отражается на особенностях речевого развития детей с ДЦП. О связи пространственных представлений и речи писали в своих работах М.В. Ипполитова, Т.А. Мусейбова и другие исследователи [41, 42, 43, 89, 91].

Н.В. Симонова в своих работах выявила непонимание детьми пространственных отношений, выраженных предлогами и наречиями «за, перед, над, под, слева, справа», что иногда сочеталось с длительностью поиска предмета по словесному указанию [148]. Исследование Н.В. Симоновой подтвердило положение о трудности формирования понимания обобщенного значения терминов, то есть, замену наречий «около, рядом, сзади, поближе, подальше» на определенные группы предлогов. Автор считает, что «...наиболее редкими в употреблении дошкольников с ДЦП являются предлоги: «перед, между, за, в середине» [149].

О.В. Титова подчеркивает, что речь крайне важна для обобщенного отражения пространства, для перехода к абстрагированию пространственных отношений, к понятию о пространстве. Дети с ДЦП с трудом овладевают лексическими и грамматическими конструкциями, отражающими пространственно-временные отношения [167, 168]. Е.С. Калижнюк также указывала на то, что дети с ДЦП существенно затрудняются в употреблении и понимании предлогов, наречий и предложно-падежных конструкций, обозначающих пространственные отношения между предметами, в овладении и осмыслении логико-грамматических конструкций, отражающих эти отношения [45].

Во время изучения пространственных представлений Н.В. Симонова проследила закономерность зависимости детских ответов от характера деятельности и темпа мышления. Дошкольники испытывают трудности больше в той игровой деятельности, которая связана с распределением предметов по различным направлениям, нежели той, которая требует пространственного обозначения отношений в речи. В связи с недостаточностью мыслительных

операций у детей возникали проблемы с пространственной ориентировкой – с конструированием.

Формирование пространственных отношений в речи вызывало меньшие трудности, чем усвоение практических действий по ориентировке, основанных на знании этих отношений. Коррекция этих затруднений осложнялась замедленным темпом мышления и особенностями двигательной деятельности детей. Автор утверждала, что связано это с малым перемещением детей в пространстве, ограничениями практических, бытовых и игровых действий. А также рекомендовала проводить специальную работу по формированию пространственных представлений, ориентируясь на уровень сформированности пространственных отношений у конкретного ребенка [149].

Педагоги и психологи изучающие данное направление, пришли к выводу о том, что несформированность пространственных представлений в дальнейшем влияет на учебную деятельность, а именно, ребенку трудно овладеть чтением, письмом, счётом и др. Несформированность пространственных представлений в дальнейшем влечет за собой появление ошибок на письме (неправильное письмо букв, цифр, неправильное расположение рисунка на листе, несоблюдение пропорций.) [135]. Несформированность пространственных представлений сказывается на формировании беглого чтения, дети допускают ошибки при чтении. Дети искаженно выполняют требования учителя о направлении движения (вперед, назад, в сторону и т.д.) на уроках физкультуры.

Становление пространственных представлений происходит при систематических занятиях направленных на освоение пространства. Решить данную задачу можно на логопедических, дефектологических, психологических занятиях, а также на занятиях адаптированной физической культурой.

Нельзя не отметить труды А.В. Кротковой, где автор указывала, что для создания условий для обучения и воспитания дошкольников с церебральным параличом в образовательных учреждениях следует уделять особое внимание всем зонам, в которых пребывают дети в течение дня [51]. Каждое помещение должно быть доступно детям для самостоятельного перемещения, для мотивации детей к

познанию окружающего мира и коммуникации. В то же время, особое внимание следует уделять условиям развития и воспитания дошкольников. Автор отмечала, что, трудно полноценно компенсировать существующие потребности воспитанников с церебральным параличом, несмотря на создание специальных условий и программного обеспечения. Кроме этого, необходима реализация такого условия, как компетентные педагоги [51].

Таким образом, очень важно создать комфортные условия для успешного развития пространственного ориентирования у детей с ДЦП в условиях дошкольного учреждения.

1.5. Особенности развития временных представлений у детей с детским церебральным параличом в дошкольном возрасте

В настоящее время нет исследований, которые посвящены изучению особенностей развития временных представлений у дошкольников с церебральным параличом.

Только Н.В. Симонова в своих работах писала о взаимосвязи и влиянии двигательных нарушений на становление временных представлений у данной группы детей. Автор считала, что кроме двигательных нарушений, нарушаются все компоненты, которые входят в единый процесс восприятия временных представлений. Среди них отмечают: чувственное восприятие, ориентировка во времени, словесное обозначение временных компонентов, что проявляется с разной степени выраженности в зависимости от вида деятельности [148].

Н.В. Симоновой также было установлено, что дети понимают названия частей суток, времен года, могут различать их по характерным признакам, которые выделяют за счет знакомой и эмоционально-воспринимаемой ситуации [151]. Активное овладение словами-терминами является сложным процессом в сравнении с пониманием, что указывается в трудах по общей психологии и педагогике [53, 55].

У детей с ДЦП наблюдается ряд особенностей, связанных с отображением временных отношений в экспрессивной речи. Дошкольники часто механически запоминали последовательность явлений и их названия. При правильном перечислении сезонных изменений, частей суток, дней недели, воспитанники затруднялись в понимании места каждого явления в ряду подобных, путали то, что уже было и прошло, то, что наступит, и то, что отражает настоящий момент.

Указанные затруднения осмысления последовательности и длительности, как правило, сочетались с ошибками и трудностями в пространственной ориентировке по местоположению.

Н.В. Симонова указывала, что большинство воспитанников испытывают трудности при воспроизведении временных отношений. Дети правильно называли времена года, части суток, но выкладывание предметных картинок вызывало трудности. Дошкольники могли выложить картинный ряд справа на лево [149]. Автор обратила внимание на закономерность, что если у детей недостаточно сформированы знания о временных отношениях и понимание места явлений, то при раскладывании картинок по парам: «день – ночь», «зима – лето», «весна – осень» у детей наблюдались трудности. Называние частей суток, как правило, начиналось с понятия «утро», что было подсказано детям привычной ситуацией: сутки начинаются с пробуждения. В задании на воспроизведение ряда с заданным ориентиром наблюдалась трудность в выделении временного параметра «что было – что есть сейчас» и более успешная ориентация в направлении «что есть сегодня и что будет» [149].

Н.В. Симонова в своем исследовании выделяла 20% дошкольников, у которых были стойкие затруднения в ориентировке во времени. В других видах деятельности также возникали трудности установления правильного чередования отдельных явлений на фоне недостаточности представлений о временных признаках. Формирование временных отношений в речи вызывало меньше трудностей, чем усвоение практических действий по ориентировке, основанных на знании этих отношений. Коррекция таких затруднений осложнялась замедленным темпом мышления и особенностями психической деятельности детей.

Таким образом, исследование Н.В. Симоновой показало, что трудности формирования временных отношений у дошкольников с ДЦП проявляются главным образом тогда, когда последовательность и длительность явлений определяется с помощью пространственных отношений [75, 76, 77, 78, 79, 149]. В этом случае возникают затруднения речевого анализа временной последовательности событий. По утверждению автора это связано с тем, что становление временных представлений у детей с ДЦП осуществляется при единичном перемещении детей в пространстве, при ограничении практического бытового и игрового действия [149].

Также исследователь утверждает, что становление представлений о временных параметрах у дошкольников с ДЦП должно проводиться параллельно с формированием пространственных представлений в виде игры, во время бытовой деятельности при обязательном включении активных движений, зрительных, слуховых и двигательных реакций [149]. Поэтому возникает необходимость в коррекции затруднений, связанных с формированием этих представлений. Пути и методы такой работы должны быть индивидуализированны в зависимости от уровня и структуры недостаточности данной функции [116].

В рамках работы над научной статьей «Диагностика временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом» [70], мы провели экспериментальное исследование, которое позволило увидеть отличительные черты становления временных представлений у дошкольников с церебральным параличом. Выяснилось, что в возрасте трех лет большинство дошкольников практически не ориентируются в контрастных частях суток «утро», «день», «вечер», «ночь». Но при этом мы также выяснили, что и некоторые дошкольники с нормативным развитием не всегда могут выделить части суток. Как правило, с этим справляются только воспитанники, имеющие дополнительное коррекционное сопровождение.

Воспитанники средней группы в возрасте четырех-пяти лет не всегда имеют представления о частях суток и их характерных особенностях. В этом возрасте дети должны ориентироваться в последовательности частей дня, называя

взрослому, что сутки начинаются с утра, переходят в день, затем наступает вечер, и завершает сутки ночь. Дошкольники не понимают и не могут объяснить значения таких слов как: «вчера», «сегодня», «завтра».

В старшей группе (пять-шесть лет) дети не имеют представления о том, что «утро», «день», «вечер», «ночь» составляют сутки. Как правило, в их активном словаре нет слова «сутки». Дошкольники, имеющие коррекционную поддержку или воздействие со стороны родителей, которые уделяют особое внимание развитию временных представлений, лучше устанавливают последовательность различных событий. Дети могут объяснить, что было раньше, что позже, определить, какой же сегодня день, какой был вчера, какой будет завтра. В их словаре можно встретить слова «сначала», «потом». Большая часть детей не справляется с заданиями данной категории.

Также мы выяснили, что дети подготовительной группы не всегда представляют что такое текучесть, необратимость, периодичность. Детям не всегда доступны названия и последовательность дней недели, месяцев, они часто используют помощь педагога. Воспитанники ориентируются и знают названия времен года, правильно называют время года на настоящий момент. При этом не всегда правильно используют слова: сначала, потом, до, после, раньше, позже, в одно и то же время. У части детей нет в активном словаре ранее перечисленных слов [70].

Дети с ДЦП не умеют беречь свое время, контролировать свою деятельность в соответствии со временем, различать длительность отдельных временных интервалов. То есть у дошкольников не развито чувство времени, что связано с психофизиологическими особенностями данной категории детей. Как правило, дошкольники не умеют определять время по часам.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило важность формирования у детей временных представлений, что напрямую влияет на формирование познавательной деятельности дошкольника и целостное психическое развитие [70]. В связи с этим возникла необходимость разработки технологии комплексной диагностики, с помощью которой можно оценить

уровень сформированности пространственно-временных представлений у дошкольников, степень умения ориентироваться и применять в жизненных условиях знания, связанные с пространством и временем.

Выводы

1. Понятие «пространственная ориентировка» трактуется большинством исследователей как способность человека в данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них.
2. Ведущим дефектом у дошкольников с ДЦП является нарушения двигательной сферы, и как следствие этого, нарушения пространственно-временных представлений.
3. Кроме двигательных нарушений, для детей с ДЦП характерны речевые и сенсорные нарушения, которые, несомненно, взаимосвязаны с формированием пространственно-временных представлений.
4. Процесс формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП является одним из обязательных этапов в формировании школьной готовности у детей, имеющих двигательные нарушения.
5. Становление пространственно-временных представлений у детей с ДЦП идет с отставанием в сравнении с нормативно развивающимися дошкольниками.
6. Исследования ученых по изучению и формированию пространственно-временных представлений дают возможность опираться на их результаты. Однако таких исследований недостаточно на сегодняшний день, как и недостаточно данных о специальных условиях формирования пространства и времени у дошкольников с ДЦП. Также отсутствуют специальные технологии, направленные на преодоление данных нарушений.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

2.1. Организация, содержание, характеристика участников и методы эксперимента

В соответствии с гипотезой и задачами диссертационной работы экспериментальное исследование направлено на изучение уровня сформированности пространственных и временных представлений дошкольников с ДЦП, посредством разработанной нами коррекционно-развивающей программы. С помощью указанной диагностической программы можно оценить уровень сформированности понимания пространственно-временных отношений у дошкольников, степень умения ориентироваться и применять в жизненных условиях знания, связанные с пространством и временем.

По нашему мнению, своевременное, качественное и правильное диагностическое обследование пространственных и временных представлений у дошкольников с использованием системного подхода позволяет целенаправленно изучить временные и пространственные представления у детей ДЦП, что в дальнейшем дает возможность разработать специальные условия формирования пространственно-временных представлений у воспитанников с ДЦП. Отметим, что несформированность пространственно-временных представлений является основной причиной нарушений чтения, письма, счета у детей с двигательными нарушениями (Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, О.В. Титова) [38, 44, 139].

Исследование проводилось с 2014 года по 2018 год на базе ГКОУ г. Москвы «Центр инклюзивного образования «Южный», ГКУЗ «Рязанский центр восстановительного лечения и реабилитации детей с органическим поражением центральной нервной системы и детским церебральным параличом» г. Рязани, развивающего центра «Особое Детство» г. Рязани. В рамках экспериментального

исследования сформированный уровень пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП изучался в сравнении с уровнем нормативно развивающихся дошкольников.

Экспериментальная работа включала следующие этапы, соответствовавшие логике исследования:

I этап (2014-2016 гг.) – ***констатирующий эксперимент***, предполагающий два направления:

- 1) изучение психофизических особенностей дошкольников с ДЦП;
- 2) изучение пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП.

II этап (2016-2018 гг.) – ***формирующий эксперимент***: практическая реализация коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП, создание специальных условий формирования пространственных и временных представлений, анализ результатов проверки эффективности экспериментальной методики. Осуществлялся по двум направлениям в определенной последовательности:

1) ***формирование пространственных представлений у дошкольников с ДЦП*** (ориентировки в схеме собственного тела; восприятия удаленности предмета и его местоположения; восприятия пространственных отношений между предметами; ориентировки на плоскости);

2) ***формирование временных представлений у дошкольников с ДЦП*** (представления о частях суток; представления о временах года; представления о понятии год; представления о месяцах года; представления о недели; представления о днях недели).

III этап (2018-2020 гг.) – ***контрольный эксперимент***: контрольная диагностика с использованием тех же диагностических тестов, что и на констатирующем этапе эксперимента, интерпретация результатов и подведение итогов исследования.

Диагностическая программа экспериментального исследования включала следующие методы:

1. Анализ психолого-медико-педагогической документации детей (дневники наблюдений за ребенком, психолого-педагогические характеристики, результаты психологической диагностики, а также медицинские карты);

2. Наблюдение за деятельностью и поведением дошкольников при выполнении режимных моментов;

3. Диагностическое обследование;

4. Анализ результатов исследования (количественный и качественный), методы статистической обработки (группировка материалов статического наблюдения, построение рядов динамики, кластерный анализ, количественный анализ).

Всего в эксперименте приняло участие 130 детей дошкольного возраста.

В экспериментальную выборку вошли дошкольники с разной степенью тяжести и клиническими формами ДЦП, посещающие подготовительные группы компенсирующей направленности. В выборку в количестве 90 дошкольников (n=90), в их числе 31 девочка и 59 мальчиков. Уравнять группы по признаку пола мы не пытались, так как на практике в группах детей с ДЦП девочек всегда намного меньше, чем мальчиков. При отборе участников эксперимента мы исключили детей, у которых двигательная недостаточность сочеталась с умственной отсталостью и грубыми сенсорными нарушениями [70].

Отбор детей проводился на основе анализа медицинской документации и заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Данные анализа и заключений показали, что группа включала дошкольников с разными клиническими формами заболевания: спастической диплегией, гемипаретической, атонически-астатической и смешанной (спастико-гиперкинетической) формой. Речь большинства дошкольников характеризовалась дизартрическими расстройствами разной степени выраженности. По тяжести двигательной патологии мы разделили дошкольников на три группы: часть детей передвигалась самостоятельно дефектной походкой, часть – использовала ортопедические приспособления (трости, «ходунки» и др.), несколько детей не могли передвигаться самостоятельно, их возили в коляске [72, 73].

Исследование носило сравнительный характер. Для выявления качественного своеобразия пространственно-временных представлений у детей с ДЦП к исследованию были привлечены 40 дошкольников нормального развития, сверстников, посещающих ГКОУ г. Москвы «Центр инклюзивного образования «Южный» (общеразвивающие подготовительные группы).

Содержание исследования.

Для достижения поставленной цели исследования, нами разработана диагностическая программа, нацеленная на изучение уровня сформированности пространственных и временных представлений дошкольников с ДЦП.

Для экспериментального подтверждения выдвинутой нами гипотезы исследования, предполагающей, что формирование пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП тесно связано с особенностями двигательного и речевого развития детей. Мы дополнили и включили в диагностическую программу индивидуальные задания, направленные на изучение состояния двигательных функций и речевой сферы дошкольников.

Эмпирическое обследование включало два направления.

В рамках ***первого направления*** изучались психофизические особенности дошкольников с ДЦП на основе предложенных серий диагностических проб. Это позволило изучить и осуществить количественную оценку особенностей двигательных навыков и речевого развития дошкольников с ДЦП.

Для изучения психофизических особенностей дошкольников с ДЦП мы разработали схему, которая позволяет выявить особенности двигательных навыков и речевого развития и дать им количественную оценку. Эта схема достаточно проста и удобна для использования и фиксации результатов. Она может использоваться не только для решения задач, поставленных в данном исследовании, но и во всех случаях, когда надо дать педагогическую оценку психофизическим особенностям дошкольника с двигательной патологией.

Для уточнения взаимосвязи между особенностями развития речи и развития представлений о пространстве и времени была предложена схема оценки речевого развития дошкольников с ДЦП, в основу которой положены две характеристики –

разборчивость речи и степень сформированности связной речи. Разборчивость речи оценивалась на основе классификации дизартрий по степени разборчивости речи для окружающих, которая была предложена французским невропатологом Ж. Тардые (1968 г.). Степень сформированности связной речи оценивалась с помощью количественно-качественной балльной оценки за основу была взята методика логопедического обследования детей с ДЦП предложенная И.Ю. Левченко, О.Г.Приходько в книге «Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата» [112, 113, 114, 115, 117, 122, 123, 125].

На этом этапе в эксперименте участвовали дети с ДЦП, так как дети с нормативным развитием владели всеми изучаемыми навыками в полном объеме и при применении схемы не только набирали максимальный балл, но и в значительной мере превосходили заложенные в схеме параметры.

Схема включает обследование двигательных навыков, особенностей речевого развития и выявление сопутствующих нарушений (зрения, слуха).

Обследование двигательных навыков:

1. Удержание вертикального положения
2. Способ передвижения
3. Мелкая моторика
 - 3.1. Ведущая рука
 - 3.2. Функциональные возможности кистей рук
 - 3.3. Участие пораженной руки в игре и процессах самообслуживания.

Особенности речевого развития

1. Степень разборчивости речи
2. Уровень сформированности связной речи

Нарушения зрения и слуха (при их наличии).

В обоих случаях ориентировались на медицинский диагноз, который фиксировался в протоколе.

В рамках **второго направления** диагностировались особенности становления пространственных и временных представлений с применением следующих методик психодиагностики:

- Модифицированная методика О.В. Титовой, адаптированная к возможностям детей с ДЦП и основанная на методике М.Г. Аббасова [1, 167]. Данная методика включает основные категории знаний о пространстве и учитывает этапы их формирования.
- Методика изучения временных представлений у детей, предложенная Т.Д. Рихтерман (1991) [137, 165].
- Методика изучения половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской [18]. В рамках исследования она использовалась для оценки понимания детьми признаков возраста и смены возрастных этапов в жизни человека.

Использование приведенных психодиагностических методик в единой системе позволяют получить количественные и качественные оценочные критерии.

В обследовании *психофизических особенностей* принимали участие только воспитанники с церебральных параличом, так как у дошкольников с нормативным развитием не имелось отклонений.

В обследовании *пространственных и временных представлений* участвовали как дошкольники с ДЦП, так и дети с нормативным развитием.

Организация, участники исследования и процедура исследования.

В целях исследования состояния психофизических особенностей дошкольников с церебральным параличом, в работе использовалась авторская схема изучения особенностей двигательных навыков и речевого развития у дошкольников с церебральным параличом, учитывающая способ удержания вертикального положения, способ передвижения детей, функциональные возможности кистей рук, участие пораженной руки в игре и процессах самообслуживания, ведущая рука [53]. При исследовании особенностей речевого развития, особое внимание уделяли степени разборчивости речи.

Результаты вносили в специально разработанный протокол, который позволяет отследить критерии и дать оценку полученным результатам. Для каждого критерия были определены качественно-количественные показатели, позволяющие оценить индивидуальные способности каждого ребенка.

Остановимся более подробно на **обследовании двигательных навыков**.

При исследовании двигательных навыков дошкольников мы изучали медицинскую документацию, беседовали с воспитателями, психологами и родителями воспитанников. И при личном взаимодействии с детьми заполняли специально разработанный протокол.

1. *Удержание вертикального положения.* Учитывалось, как дошкольник удерживает вертикальное положение. 0 баллов получает дошкольник, который не удерживает вертикальное положение, 1 балл – удерживает положение «сидя» с поддержкой. Если ребенок удерживает позу «стоя», то педагог оценивает это в 3 балла, при положении «сидя» – 2 балла.

2. *Способ передвижения.* При выявлении способа передвижения мы распределили балловое соотношение следующим образом: обездвижен – 0 баллов, передвигается на коляске – 1 балл, передвигается с помощью ассистента – 2 балла, передвигается с опорой на ходунки (крабы) – 3 балла, передвигается самостоятельно в пределах помещения – 4 балла, передвигается самостоятельно на значительные расстояния – 5 баллов.

3. *Мелкая моторика*

3.1. *Ведущая рука.* Одним из этапов выяснения двигательных навыков было выявление ведущей руки дошкольника. Мы не оценивали в баллах, а указывали в протоколе, какая рука является ведущей – правая или левая.

3.2. *Функциональные возможности кистей рук.* В данном разделе мы рассматривали функциональные возможности кистей рук и определили следующую систему оценок: предмет не удерживает, захват предметов отсутствует – 0 баллов, удерживает кратковременно, захват кистью примитивный, недифференцированный – 1 балл, удерживает предмет длительное время, предметные манипуляции и простые движения доступны, отсутствие захвата карандаша, ограниченные графические навыки (для ведущей руки) – 2 балла, доступен захват и различные предметные манипуляции, захват карандаша может быть незрелым, графические навыки ниже возрастной нормы (для ведущей руки) –

3 балла, движения полные, доступны все виды кистевого захвата, графические навыки – по возрасту или незначительно ограничены – 4 балла.

3.2. Согласованность действий рук (участие наиболее пораженной руки в игре и процессах самообслуживания). Обследование основывалось на следующих критериях оценки: 0 баллов – отсутствие функциональных действий пораженной руки; 1 балл – выражена поддерживающая роль пораженной руки; 2 балла – при выполнении простых двигательных актов участвует пораженная рука; 3 балла – при выполнении сложных двигательных актов участвует пораженная рука.

При обследовании детей, у которых были поражены обе верхние конечности, оценивалось участие в игре и самообслуживании той руки, которая поражена в большей степени.

Методом суммирования мы выявили, что при оценке двигательной сферы дети могут набрать максимальное количество баллов – 15, минимальное – 0.

Изучение речи проводилось по двум направлениям:

4. Степень разборчивости речи.

В случае, если произвольные вокализации отсутствуют, то речь ребенка оценивали в 0 баллов, если речь не понятна никому – 1 балл, речь понятна только близким людям – 2 балла, для понимания требования ребенка необходимо прислушиваться – 3 балла, нарушения звукопроизношения ребёнка не мешают пониманию его речи – 4 балла.

5. Степень сформированности связной речи.

Мы учитывали уровни сформированности связной речи у воспитанников с церебральным параличом и ввели следующие критерии оценки:

- связная речь недоступна – 0 баллов;
- использует только простые предложения, часто встречаются аграмматизмы, словесные замены, неадекватное использование лексических средств – 1 балл;
- использует простые синтаксические конструкции, в речи наблюдаются лексико-грамматические ошибки, длительные паузы между высказываниями – 2 балла;

- умеет строить самостоятельные высказывания, с преобладанием простых нераспространенных предложений, наблюдаются лексико-грамматические неточности, короткие паузы в процессе обсуждения – 3 балла;
- умеет строить самостоятельные высказывания, использует в речи разнообразные синтаксические конструкции, умеет четко излагать свои высказывания, придерживаясь лексико-грамматической нормы, отсутствуют паузы между высказываниями – 4 балла.

При оценке особенностей речи детей с ДЦП максимальный балл был – 8, минимальный – 0.

Наличие **сенсорных нарушений**:

6. Нарушения зрения.

Среди испытуемых встречались дети с различными нарушениями зрения, такими как: астигматизм, амблиопия, косоглазие, снижение остроты зрения. Мы не оценивали в баллах, а указывали в протоколе, какое именно нарушение зрения указано в медицинских документах [101, 155, 156, 176].

7. Нарушения слуха.

Кроме нарушений зрения были воспитанники с нейросенсорной тугоухостью (1, 2 степени). Мы также не оценивали в баллах, а указывали в протоколе степень нарушения слуха по медицинским документам.

Итак, при изучении психофизических особенностей у дошкольников с ДЦП, мы получили интегральную балльную оценку: минимальный балл составил – 0, максимальный – 23.

После полного изучения двигательных и речевых возможностей дошкольников с церебральным параличом, мы приступили к следующему этапу, на котором изучались **сформированность пространственных и временных представлений**, недостаточность которых, исходя из данных специальной литературы, преимущественно выражается в:

- трудностях практической ориентировки во времени и пространстве

- затруднениях практического распознавания (различения и выделения) пространственных и временных признаков в предметах и явлениях окружающей действительности;
- недостаточном умении обобщать выделенные признаки и адекватно отражать их в речи (Н.В. Симонова, 1981 [148]).

Диагностический инструментарий предполагал индивидуальную процедуру, в ходе которой на каждого обследуемого воспитанника отводилось по 2 встречи, каждая по 30 минут в среднем.

При первой встрече происходило знакомство с обследуемым воспитанником в игровой форме. В ходе игровой деятельности изучались пространственные представления у ребенка. Вторая встреча также предлагала взаимодействие с обследуемым воспитанником в игровой форме. Но здесь уже изучались временные представления. Полученная информация заносилась в специально разработанный протокол, представленный в Приложении А.

Диагностический инструментарий поделен на блоки, четыре из которых направлены на изучение пространственных представлений, два блока – на изучение временных [53].

1 блок «Исследование ориентировки в схеме тела». Изучались умения ориентировки в пространстве собственного тела, в пространстве тела собеседника, а также умения ориентироваться на рисунке.

2 блок «Исследование восприятия удаленности предмета и его местоположения». Изучались умения различать пространственные понятия «ближе», «дальше», «верх», «низ», «вперед», «назад».

3 блок «Исследование восприятия пространственных отношений между предметами». Изучались умения называть предъявляемые предметы, умения располагать предметы относительно друг друга, согласно словесной инструкции педагога, умения словесно обозначать и показывать в действии расположения предметов относительно друг друга, умения по изображению предметов на карточке называть и показывать предмет, умения называть и показывать рисунок с изображением предметов, расположение которых словесно обозначил педагог,

умения называть и показывать расположения изображенных предметов на карточке.

4 блок «Исследование ориентировки на плоскости». Изучались умения располагать предметы на листе бумаги, согласно словесной инструкции педагога, умения ребенка показывать и давать словесный ответ на заданный вопрос, умения размещать предметы на листе по памяти.

5 блок «Оценка временных представлений». В данном блоке внимание уделялось сформированности временных представлений у дошкольников. Мы его разделили на шесть разделов:

- 1) представления о временах года;
- 2) представления о понятии «год»;
- 3) представления о месяцах года;
- 4) представления о неделе;
- 5) представления о днях недели;
- 6) представления о времени суток.

6 блок «Понимание отношений временной последовательности». Здесь изучалось умение понимать временную последовательность в течение дня, умение устанавливать временную последовательность событий, умение устанавливать временные отношения, умение понимать признаки возраста и смену возрастных этапов в жизни человека.

Полученная информация заносилась в специально разработанный протокол, позволяющий оценить полученные результаты по предложенным нами количественным критериям оценки:

- 4 балла – выполняет самостоятельно задание;
- 3 балла – выполняет задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога;
- 2 балл – выполняет задание с помощью педагога;
- 1 балл – частично выполняет задание;
- 0 баллов – не выполняет задание.

По результатам диагностики, в протоколе, помимо количественных критериев, связанных с успешностью выполнения каждой диагностической пробы, нами также учитывались и критерии, позволяющие оценить качественные особенности деятельности испытуемых, отражающие их активность и самостоятельность при выполнении диагностических заданий, способность принятия помощи.

При изучении *пространственных представлений* максимально можно набрать 136 баллов, минимально – 0 баллов.

При изучении *временных представлений* максимальный балл – 144, минимальный – 0.

Общий балл по пространственным и временным представлениям: максимальный – 280, минимальный – 0.

2.2 Характеристика участников исследования

В исследовании пространственно-временных представлений приняли участие 90 детей (31 девочка и 59 мальчиков) с ДЦП и 40 нормативно развивающихся детей (19 девочек и 21 мальчик) в возрасте от 6-7 лет.

Все дети посещали дошкольные образовательные организации. Дошкольники с ДЦП посещали подготовительные группы компенсирующей направленности, а нормативно развивающиеся воспитанники – общеразвивающей.

Анализ медицинской документации, беседы с воспитателями групп детских садов, педагогами-психологами и другими специалистами показали, что у детей отмечались различные уровни сформированности двигательной сферы и речевого развития.

В процессе бесед с родителями было выявлено, что часть дошкольников с ДЦП, которые посещали детский сад, получали дополнительную психолого-педагогическую помощь. 16 дошкольников частным образом занимались с учителем – логопедом, 28 детей на регулярной основе проходили курсы комплексной реабилитации (Марфо-мариинский медицинский центр

«Милосердие», ГБУ города Москвы «Московский городской Центр Реабилитации» и другие).

У части дошкольников с нормативным развитием также были проанализированы медицинские документы. В них отсутствовали данные о заболеваниях ЦНС, зрения, слуха, указания на речевую патологию.

Результаты проведенного анализа медицинской документации детей с ДЦП в части определения клинической формы заболевания представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение детей с ДЦП по клиническим формам

Формы ДЦП	Количество участников исследования	Процентное соотношение
1. Спастическая диплегия	55	61,1%
2. Гемипаретическая	24	26,7%
3. Атонически-астатическая	6	6,7%
4. Спастико-гиперкинетическая	5	5,5%

Результаты проведенного анализа медицинской документации показали, что преобладают спастические формы ДЦП: 87,8% (61,1% - спастическая диплегия и 26,7% - гемипарез), атонически-астатическая форма ДЦП наблюдается у 6,7% воспитанников, смешанная спастико-гиперкинетическая - у 5,5% обследуемых воспитанников.

При обследовании дошкольников с ДЦП мы увидели, что у каждого ребенка наблюдались различные речевые нарушения. В литературе описано, что чаще всего встречаются дети с дизартрией, реже можно встретить алалию, как правило, она сочетается с дизартрией [104, 177, 178].

Среди наших испытуемых не встретилось ни одного дошкольника с алалией. 100% детей имели дизартрические нарушения в речи. Степень выраженности дизартрических проявлений была разная, и она имела различное влияние на разборчивость речи детей.

Кроме речевых нарушений, у дошкольников с ДЦП наблюдались нарушения зрения и слуха. Среди нарушений зрения были косоглазие, астигматизм, амблиопия

и снижение остроты зрения. Результаты изучения медицинской документации в части нарушений зрения представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Зрительные нарушения участников исследования

Нарушения зрения	Количество участников исследования	Процентное соотношение
Косоглазие	2	2,22%
Снижение остроты зрения, астигматизм	2	2,22%
Снижение остроты зрения, амблиопия	1	1,11%
Снижение остроты зрения, косоглазие	12	13,33%
Снижение остроты зрения	10	11,11%

У 2х детей наблюдалось нарушение слуха. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3–Нарушения слуха у участников исследования

Нарушения слуха	Количество участников исследования	Процентное соотношение
Нейросенсорная тугоухость	2	2,22%

Из представленных результатов видно, что у дошкольников с ДЦП помимо двигательных нарушений, наблюдаются различные сопутствующие нарушения, чаще всего это речевые нарушения разной степени выраженности. Кроме них, можно встретить нарушения зрения и слуха. Из представленных выше таблиц видно, дети, имеющие нарушения зрения, встречаются чаще, чем воспитанники с нарушениями слуха.

2.3 Анализ результатов эксперимента

2.3.1 Результаты изучения двигательных навыков у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом

1. Удержание вертикального положения.

При изучении возможности удержания вертикального положения мы получили следующий результат: 17 (18,89%) дошкольников принимали положение

«сидя», 73 (81,11%) – удерживали позу «стоя», по другим критериям оценки детей не наблюдалось.

2. Способ передвижения.

В данном блоке 17 (19 %) воспитанников передвигались на коляске, 22 (24,45) - с помощью ассистента, 21 (23,33%) - в пределах помещения и 30 (33,33%) – самостоятельно на значительные расстояния.

3. Мелкая моторика

3.1. Ведущая рука.

При выявлении ведущей руки были получены следующие результаты: у 37 (41,11%) детей ведущая рука – левая, у 53 (58,89%) детей - правая.

3.2. Функциональные возможности кистей рук

При рассмотрении функциональных возможностей кистей рук мы выявили следующее: 1 (1,11%) воспитанник не удерживал предмет, захват предмета отсутствовал, 20 (22,22%) обследуемых воспитанников удерживали предметы кратковременно, захват кистью был примитивный, недифференцированный, 33 (36,67%) обследуемых воспитанника – удерживали предметы длительное время, предметные манипуляции и простые движения были доступны, захват карандаша отсутствовал или был незрелый, графические навыки были крайне ограничены (для ведущей руки), у 24 (26,67%) обследуемых воспитанников – движения были ограничены незначительно, был доступен захват и различные предметные манипуляции, захват карандаша мог быть незрелым, графические навыки ниже возрастной нормы (для ведущей руки), у 12 (13,33%) обследуемых воспитанников – движения были полные, доступны все виды кистевого захвата, графические навыки – по возрасту или незначительно ограничены.

3.3. Согласованность действий рук (участие наиболее пораженной руки в игре и процессах самообслуживания).

При изучении участия пораженной руки (или наиболее пораженной руки) в игре и процессах самообслуживания, мы получили следующие результаты: у 13 (14,44%) воспитанников отсутствуют функциональные действия пораженной руки, у 15 (16,67%) обследуемых воспитанников выявлена поддерживающая

роль пораженной руки, 35 (38,89%) обследуемых воспитанников при выполнении простых двигательных актов пользуются пораженной рукой, и 27 (30%) обследуемых воспитанников сложные двигательные акты выполняют при помощи пораженной руки.

2.3.2 Результаты изучения особенностей речевого развития у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом

1. Степень разборчивости речи

При изучении степени разборчивости речи дошкольников с ДЦП мы получили следующие результаты: 1 (1,11%) ребенок – это обследуемый, у которого речь непонятна никому, у 12 (13,33%) детей речь понятна только близким людям, для понимания требования 21 (22,23%) ребёнка необходимо прислушиваться, у 56-ти (62,23%) детей нарушения звукопроизношения не мешают пониманию разборчивости речи.

2. Сформированность связной речи

При исследовании сформированности связной речи были получены следующие результаты: 20-ти (22,23%) дошкольникам связная речь была недоступна, 19 (21,11%) обследуемых воспитанников использовали только простые предложения, часто встречались аграмматизмы, далекие словесные замены, встречалось неадекватное использование лексических средств, 20 (22,22%) обследуемых воспитанников в своих высказываниях использовали простые синтаксические конструкции, в речи наблюдались лексико-грамматические ошибки, длительные паузы между высказываниями, 22 (24,45%) обследуемых воспитанника строили самостоятельные высказывания с преобладанием простых нераспространенных предложений, наблюдались лексико-грамматические неточности, короткие паузы в процессе обсуждения, 9 (10%) обследуемых воспитанников строили самостоятельные высказывания, использовали в речи разнообразные синтаксические конструкции, четко излагали свои высказывания,

придерживаясь лексико-грамматической нормы, отсутствовали паузы между высказываниями.

Таким образом, по результатам диагностического обследования двигательных навыков и речевого развития участники исследования набрали от 7 до 22 баллов. Данные говорят о том, что среди участников исследования присутствовали дети с разной степенью проявления нарушенного развития, от легких (незначительных) нарушений, до грубых нарушений двигательной и речевой сферы.

Результаты обследования психофизических особенностей дошкольников с ДЦП в баллах (n=90) представлены на диаграмме на рисунке 1.

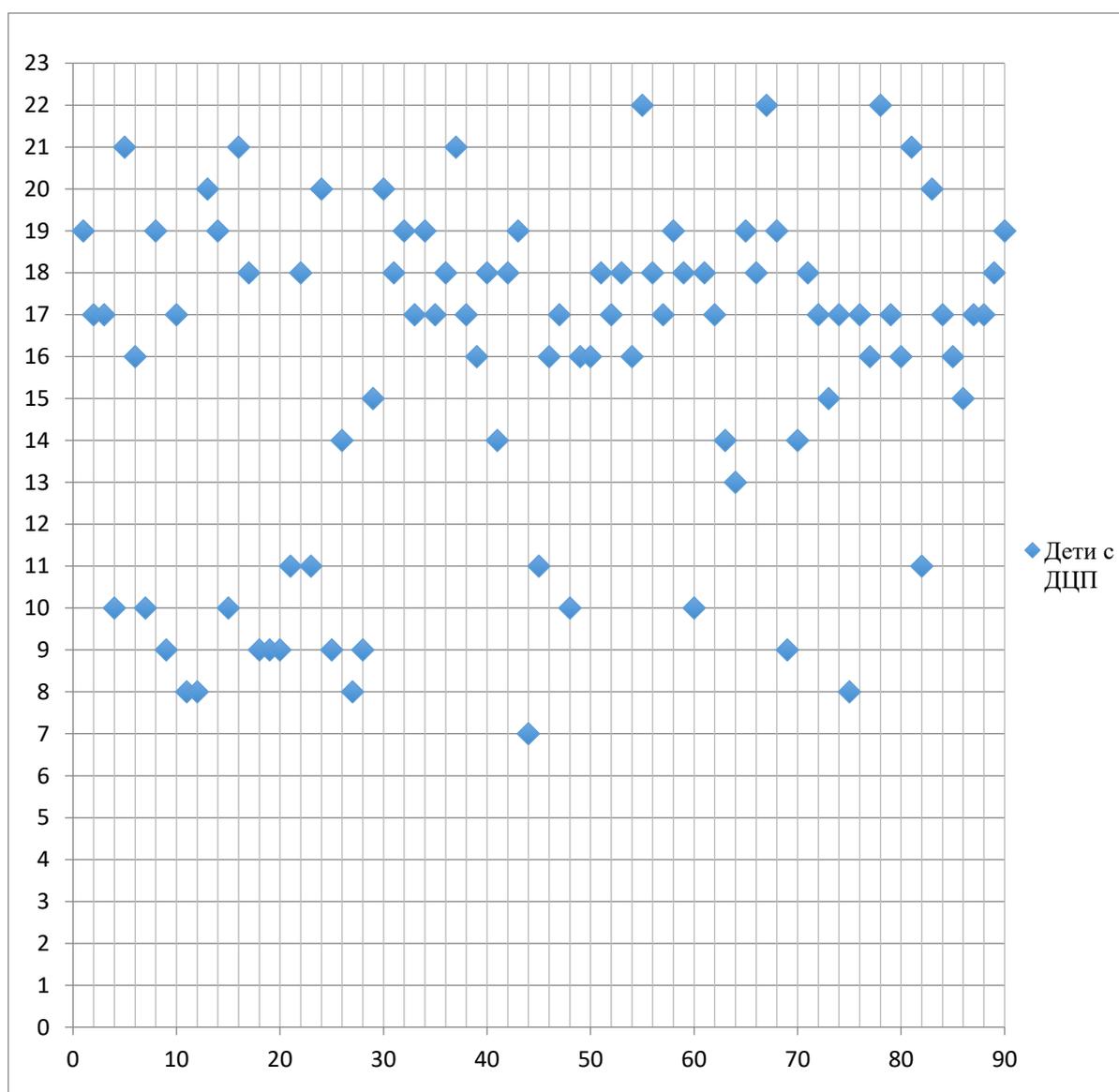


Рисунок 1 - Результаты обследования психофизических особенностей дошкольников с ДЦП (баллы) (n=90)

Таким образом, по результатам диагностического обследования двигательных навыков и речевого развития все участники были разделены на *три группы*:

Группа А – дети, набравшие от 19 до 22 баллов,

Группа Б – дети, набравшие от 11 до 18 баллов,

Группа В – дети, набравшие менее 10 баллов.

Количество детей, относящихся к группе А, составило 21 человек (от 19 до 22 баллов, средний балл 20), к группе Б – 52 человека (от 11 до 18 баллов, средний балл 15,7), к группе В – 17 дошкольников (менее 10 баллов, средний балл 8,5).

Распределение участников исследования по подгруппам в процентах представлено на диаграмме на рисунке 2.

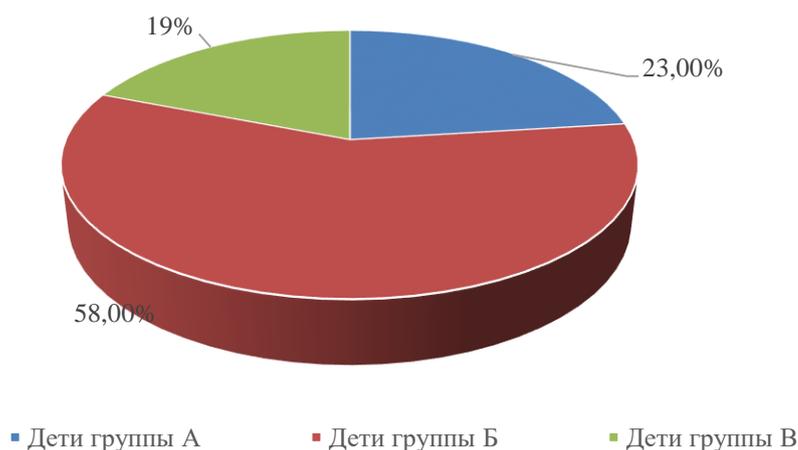


Рисунок 2 - Результаты распределения дошкольников с ДЦП по группам (%)

Дадим качественную характеристику особенностей психофизического развития детей каждой из трех групп:

Итак, дети, **набравшие от 19 до 22 баллов**, удерживали вертикальное положение, самостоятельно передвигались, функция хотя бы одной руки была хорошо развита (движения полные, дети использовали все виды кистевого захвата), пораженная рука принимала участие в выполнении простых или простых и сложных двигательных актов. Воспитанники умело строили высказывания с

использованием разнообразных синтаксических конструкций, редко встречались лексико-грамматические нарушения. Нарушения звукопроизношения не мешали пониманию речи детей. Среди данной группы не было ни одного ребенка с нарушениями зрения и слуха.

Дети, *набравшие от 11 до 18 баллов*, удерживали вертикальное положение, передвигались с помощью или самостоятельно в пределах помещения. В деятельности дети манипулировали предметами, выполняли простые движения кистями рук, не всегда могли долго удерживать предмет в руках. Пораженная рука выполняла поддерживающую роль и простые двигательные акты. Речевое развитие у такой группы детей характеризуется самостоятельным высказыванием, простыми предложениями, наблюдались аграмматизмы, а также нарушения слоговой структуры слов, речь была понятна близким людям или надо было прислушаться. Среди данной группы не встретилось ни одного ребенка с нарушениями слуха.

Дошкольники, *набравшие 10 баллов и менее*, удерживали только положение «сидя», передвигались в коляске. Удерживали предмет кратковременно, захват рукой был примитивный или было доступно удержание и простые манипуляции, пораженная рука выполняла поддерживающую функцию. Воспитанники использовали простые фразы, речь была аграмматична и никому не понятна или понятна только близким. В этой группе были дошкольники, у которых наблюдались нарушения зрения и слуха.

2.3.3 Результаты сравнительного изучения пространственных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным и с нормативным развитием

1. Исследование ориентировки в схеме тела

При исследовании ориентировки в схеме тела, дошкольникам предлагалось определить правую и левую руки у самого себя, у собеседника и показать умение ориентироваться в сторонах тела на рисунке.

При определении правой и левой руки у самих себя многие дети не испытывали затруднений, быстро и правильно справляясь с предложенным заданием, соответственно они набрали по 8 баллов. Таких дошкольников оказалось 63 (70%) человека. Другие же дети, меньшая часть, при выполнении этого задания испытывали трудности. 18 (20%) детей выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (6 баллов) и 9 (10%) дошкольников только с помощью педагога (4 балла). Все дети (100%) с нормативным развитием справились с заданиями (8 баллов).

Следующим этапом было определение правой и левой руки у своего собеседника. 62 (69%) дошкольника (8 баллов) смогли сориентироваться и правильно определить правую и левую руки у человека, сидящего напротив него. 9 (10%) человек (4 балла) - это дошкольники, которые воспользовались помощью специалиста. Остальная часть детей – 19 (21%) человек (0 баллов) дала неверные ответы, среди них были и те, кто не понял инструкцию.

Среди детей с нормативным развитием – 1 (2%) ребенок (0 баллов) испытывал трудности и не справился с заданием, 4 (10%) дошкольника (2 балла) использовали помощь педагога. Остальная часть детей - 35 (88%) человек (8 баллов) - все выполнила.

Далее необходимо было показать понимание и умение определять правую и левую руки на предложенных картинках. Из полученных данных видно, что большее количество дошкольников с ДЦП не справилась с такими заданиями. Количество детей с ДЦП, которые правильно ответили на вопросы, составило 29 (32%) человек (24 балла). Другие дети выполняли задания с помощью педагога – 28 (31%) человек (12 баллов), либо вообще не понимали заданий – 33 (37) человека (0 баллов). Среди детей с нормативным развитием 8 (20%) человек (0 баллов) не справились с заданием, а 32 (80%) ребенка набрали 24 балла.

Подводя итог по результатам выполнения заданий на ориентировку в схеме тела, мы определили средний балл для детей с ДЦП и детей с нормативным развитием (рисунок 3).

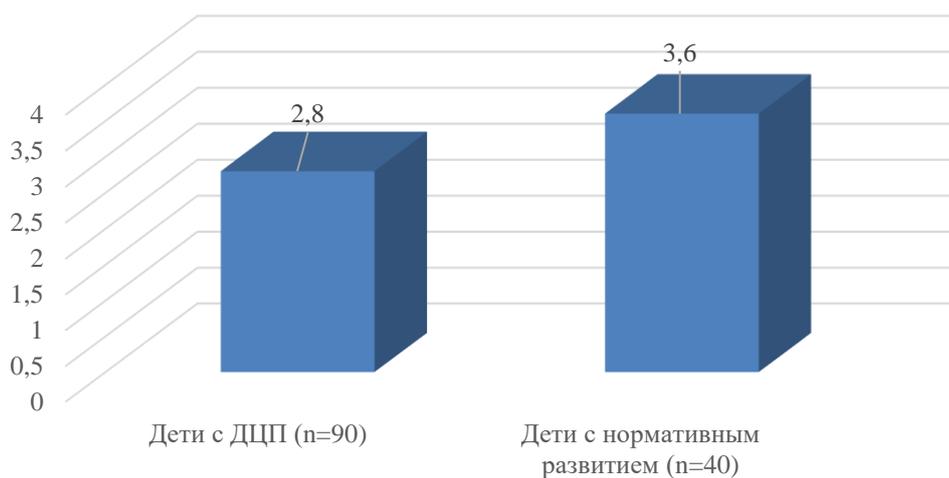


Рисунок 3 – Средний балл по результатам выполнения заданий на ориентировку в схеме тела

Итак, из рисунка 3 видно, что дошкольники с нормативным развитием имели более высокие показатели, в сравнении с детьми с ДЦП.

2. Обследование восприятия удаленности предмета и его местоположения

Обследование направлено на определение уровня сформированности пространственных понятий «ближе», «дальше», «верх», «низ», «вперед», «назад».

С заданиями, где необходимо было показать предмет, располагающийся ближе к ребенку или дальше от него, справилось 64 (71%) дошкольника с ДЦП (8 баллов). Детям было легко определять расположение предмета по отношению к самому себе. Дети употребляли такие слова, как «ближе» и «дальше». Другая часть детей, 15 (17%) человек пользовались помощью педагога (4 балла), 8 (9%) человек частично выполнили задания (2 балла) и 3 (3%) дошкольника не справились с заданиями (0 баллов), среди них были дети, которые не поняли сути вопроса. Дети с нормативным развитием, 36 (90%) человек справились с заданиями (8 баллов), 2 (5%) воспитанника выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (6 баллов) и 2 (5%) дошкольника выполнили задания с помощью педагога (4 балла).

С определением понятий «верх» и «низ», а также с заданиями, что находится «вверху и внизу», самостоятельно справились 70 (78%) детей (8 баллов). Несколько

детей (5 (6%) человек) выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (6 баллов). Оставшаяся часть детей не всегда правильно отвечала на поставленные вопросы, а 7 (7%) детей выполнили упражнения с помощью педагога (4 балла), 6 (6%) дошкольников частично справились (2 балла) и 2 (2%) ребенка не выполнили задания (0 баллов). Исследование показало, что данные слова присутствуют в словаре у большинства детей, проходящих обследование. Дошкольники с нормативным развитием в 100% случаев справились с заданием - 40 человек (8 баллов).

Стоит отметить, что воспитанникам с ДЦП не трудно было назвать и показать, что находится впереди и сзади. С этим заданием справилось 65 (72%) детей (8 баллов), 2 (2%) ребенка выполняли задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (6 баллов), 13 (15%) - искали поддержку и помощь у педагога (4 балла), 8 (9%) – частично выполнили (1 балл), оставшаяся часть детей (2 (2%) человека) не понимала, что им необходимо сделать и как ответить на услышанные вопросы (0 баллов).

Среди обследуемых с нормативным развитием, 37 (72%) человек самостоятельно выполнили задания (8 баллов), 1 (3%) ребенок выполнил задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (6 баллов), 2 (5%) воспитанника пользовались помощью специалиста (4 балла).

Подводя итог по результатам выполнения заданий на восприятие удаленности предмета и его местоположения, мы определили средний балл для детей с ДЦП и детей с нормативным развитием (рисунок 4).

Итак, полученные результаты свидетельствуют, что дошкольники с нормативным развитием имели более высокие показатели, в сравнении с детьми с ДЦП.

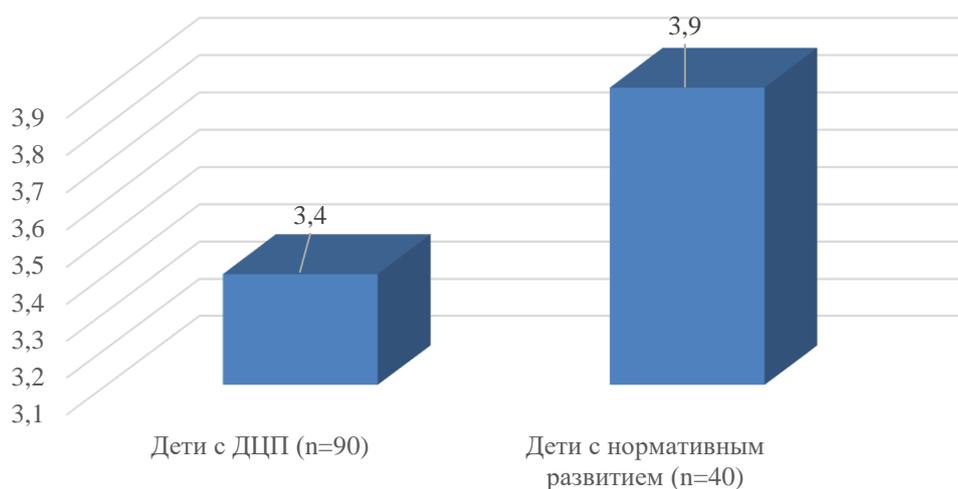


Рисунок 4 – Средний балл по результатам выполнения заданий на восприятие удаленности предмета и его местоположения

3. Исследование восприятия пространственных отношений между предметами.

Для изучения восприятия пространственных отношений между предметами необходимо выявить уровень понимания значений и умения правильно употреблять в речи предлоги «в», «на», «под», «перед», «за», «между».

Сначала мы изучали восприятие пространственных отношений, организованных между реальными предметами. Определяя возможность называть предъявляемые предметы, мы выяснили следующее: 73 (81%) человека самостоятельно выполнили задания (4 балла), 16 (17%) детей – с помощью педагога (2 балла) и 1 (2%) ребенку не удалось ответить на вопрос (0 баллов). Дошкольники с нормативным развитием справились с предложенным заданием – 40 (100%) человек (4 балла).

При расположении предметов, согласно инструкции педагога, 50 (56%) детей справились с заданиями (4 балла). 16 (18%) детей справились с простыми предлогами «в, на, под, за» (3 балла). Такие предлоги, как «справа от, слева от, между, перед» вводят детей в заблуждение, они не всегда правильно выполняют задания, наблюдается путаница. 10 (11%) воспитанников выполнили задания с помощью педагога (2 балла), 12 (13%) человек справились частично (1 балл). 2 (2%)

дошкольникам предложенное задание было недоступно, они не понимали, что требует от них специалист (0 баллов). Детям с нормативным развитием были доступны задания: 38 (95%) детей - 4 балла, лишь 2 (5%) дошкольника не справились (0 баллов).

При обследовании воспитанников на предмет умения словесно обозначать и показывать в действии расположения предметов относительно друг друга, мы получили следующие результаты: задания выполнили самостоятельно 32 (35%) ребенка (4 балла), выполнили частично самостоятельно, частично с помощью педагога 9 (10%) дошкольников (3 балла), выполнили с помощью педагога 20 (22%) детей (2 балла), выполнили частично 15 (17%) воспитанников (1 балл), не выполнили – 14 (16%) человек (0 баллов).

Дошкольники с нормативным развитием выполнили задания самостоятельно – 30 (75%) человек (4 балла), выполнили частично самостоятельно, частично с помощью педагога – 7 (18%) дошкольников (3 балла), выполнили с помощью педагога – 3 (7%) воспитанника (2 балла).

При обследовании умений воспитанников называть и показывать предмет, изображенный на карточке, были получены следующие результаты: задание выполнили самостоятельно 73 (81%) ребенка (4 балла), с помощью педагога 16 (18%) детей (2 балла), не выполнил задание 1 (1%) дошкольник (0 баллов). Всем воспитанникам с нормативным развитием это задание было доступно (40 (100%) человек – 4 балла).

При обследовании умений воспитанников называть и показывать рисунки с изображением предметов, расположение которых словесно обозначил педагог, самостоятельно выполнили задание 46 (51%) детей (4 балла), выполнили частично самостоятельно, частично с помощью педагога 13 (15%) человек (3 балла), 8 (9%) воспитанников пользовались помощью педагога (2 балла), частично справились с предложенными заданиями 10 (11%) человек (1 балл). Другая часть детей (13 (14%) человек – 0 баллов) не справилась с заданиями, так как не поняли инструкцию, и как правило, эти дети не использовали в своей речи данные предлоги. Воспитанники с нормативным развитием не все предлоги употребляли в своей

речи. Из них 36 (90%) человек выполнили задания самостоятельно (4 балла), выполнили задания с помощью педагога 3 (8%) человека (2 балла), частично выполнил задание 1 (14%) человек (1 балл).

При обследовании умений воспитанников называть и показывать расположения изображенных предметов на карточке, лишь 29 (32%) воспитанников с ДЦП справились с данным заданием (4 балла). 8 (9%) человек выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (3 балла), 25 (28%) детей пользовались помощью педагога (2 балла), 14 (16%) дошкольников – частично выполнили задание (1 балл), 14 (16%) дошкольников - не понимали пространственные отношения между предметами, не могли обозначать и практически их изменять (0 баллов). Среди детей с нормативным развитием, 1 (2,5%) ребенок не справился с заданием (0 баллов), 1 (2,5%) дошкольник справился частично (1 балл), 2-м (5%) воспитанникам удалось выполнить задание с помощью педагога (2 балла), 36 (90%) детей выполнили задание самостоятельно (4 балла).

Подводя итог по результатам выполнения заданий на восприятие пространственных отношений между предметами, мы определили средний балл для детей с ДЦП и детей с нормативным развитием (рисунок 5).

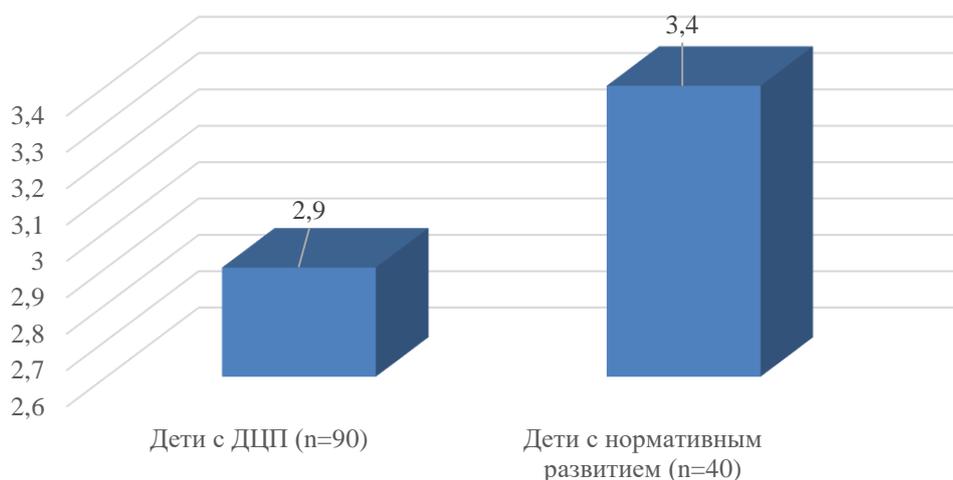


Рисунок 5 – Средний балл по результатам выполнения воспитанниками заданий на восприятие пространственных отношений между предметами

Итак, по рисунку 5 видно, что дошкольники с нормативным развитием имели более высокие показатели, в сравнении с детьми с ДЦП.

4. Исследование ориентировки на плоскости.

В данном блоке мы изучали умение дошкольников ориентироваться на плоскости. Дошкольникам необходимо было расположить разнообразные предметы на листе бумаги, следуя инструкции педагога. В результате исследования выполнили задания самостоятельно 32 (35%) ребенка (16 баллов), выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью 9 (10%) детей (12 баллов), ждали помощи специалиста 20 (22%) детей (8 баллов), выполнили задания частично 15 (17%) воспитанников (4 балла). Оставшейся части детей 14 (16%) человек задания были недоступны (0 баллов). Эти воспитанники не понимали, что им необходимо сделать, располагали предметы хаотично, не прислушиваясь к инструкциям педагога. Среди дошкольников с нормативным развитием справились с предложенными заданиями 36 (90%) детей (16 баллов), 3 (8%) человека выполнили задания с помощью педагога (8 баллов), 1 (2%) воспитанник задания выполнил частично (4 балла).

На следующем этапе необходимо выявить умения воспитанников показывать и давать словесный ответ на вопрос о расположении предметов на плоскости. В связи с тем, что не у всех участников исследования достаточный уровень развития связной речи, то с данными заданиями справилось небольшое количество детей – 29 (32%) человек (16 баллов). Выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога 5 (6%) детей (12 баллов), выполняли задания невнимательно, просили помощи специалиста 22 (24%) дошкольника (8 баллов). Частично выполнили задания 16 (18%) детей (4 балла). Остальные дошкольники (18 (20%) человек) с заданиями не справились (0 баллов).

Среди детей нормативным развитием справились с заданием 25 (62%) воспитанников (16 баллов), выполнили задания с помощью педагога 4 (10%) ребенка (8 баллов), частично выполнили задания 6 (15%) детей (4 балла), испытывали трудности и задания не выполнили 5 (13%) детей (0 баллов).

Далее мы определяли умение размещать предметы на плоскости по памяти. Задача заключалась в том, чтобы запомнить расположение предметов и восстановить эту картинку по памяти. С заданиями справились 50 (56%) дошкольников (16 баллов). Выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога 16 (18%) детей (12 баллов), 10 (11%) воспитанников воспользовались помощью педагога (8 баллов), 12 (13%) дошкольников частично выполнили задания (4 балла), для 2 (2%) детей было сложно восстановить картину по памяти, что связано с непониманием сути задания (0 баллов). 38 (95%) детей с нормативным развитием справились с заданием (16 баллов), остальная часть дошкольников 2 (5%) человека использовала помощь педагога (8 баллов).

Подводя итог по результатам выполнения заданий на исследование ориентировки на плоскости, мы определили средний балл для детей с ДЦП и детей с нормативным развитием (рисунок 6).

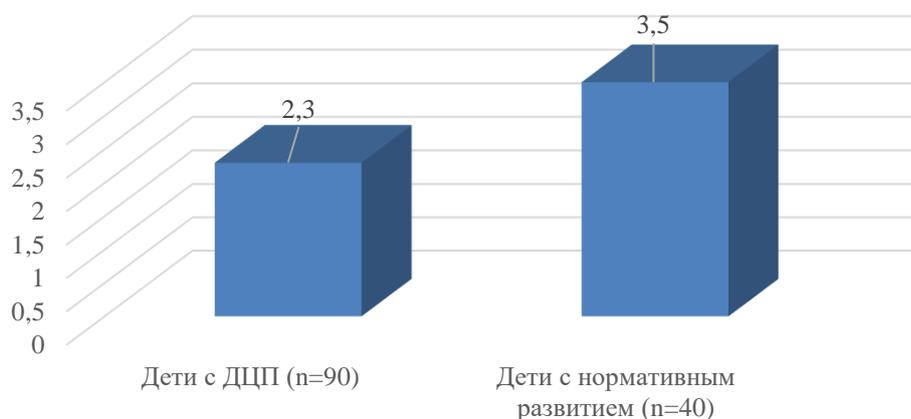


Рисунок 6 – Средний балл по результатам выполнения заданий на исследование ориентировки на плоскости

Итак, из рисунка 6 видно, что дошкольники с нормативным развитием имели более высокие показатели, в сравнении с детьми с ДЦП.

Анализ результатов изучения пространственных представлений у дошкольников с ДЦП показал следующее:

При исследовании ориентировки в схеме тела, не всем дошкольникам были доступны данные задания. Основная часть детей ориентировалась в пространстве

собственного тела. Ориентация в схеме тела собеседника у этих детей вызывала затруднения. Самыми сложными для детей были задания, направленные на умение ориентироваться на рисунке.

При исследовании восприятия удаленности предмета и его местоположения мы наблюдали следующее: наиболее простыми понятиями для дошкольников с ДЦП оказались «верх-низ». Дети легко определяли эти пространственные направления и их не затрудняло вербализация этого. Такие понятия как «ближе-дальше» и «вперед-назад» воспитанникам давались сложнее, не всем были доступны данные задания, были дети, которые пользовались помощью специалиста, и несколько дошкольников, которые с заданиями не справились.

При изучении восприятия пространственных отношений между предметами, мы выяснили, что не всем дошкольникам были доступны эти виды заданий. Дети, у которых наблюдались проблемы с построением фразы и те, для кого связная речь была недоступна, испытывали большие трудности. Другие дети, владеющие речью, не всегда справлялись с предложенными заданиями (например, назвать и показать расположения изображенных предметов на карточке, расположить предметы относительно друг друга, следуя инструкции педагога). Таким образом, для большей части детей данные задания оказались сложными, некоторые не слушали инструкции до конца и выполняли задания. Некоторым дошкольникам выполнение задания не было доступно.

Итак, в сумме *дети с ДЦП набрали от 15 до 136 баллов, средний балл – 92,76; дети с нормативным развитием от 59 до 136, средний балл – 123,13.* (рисунок 7).

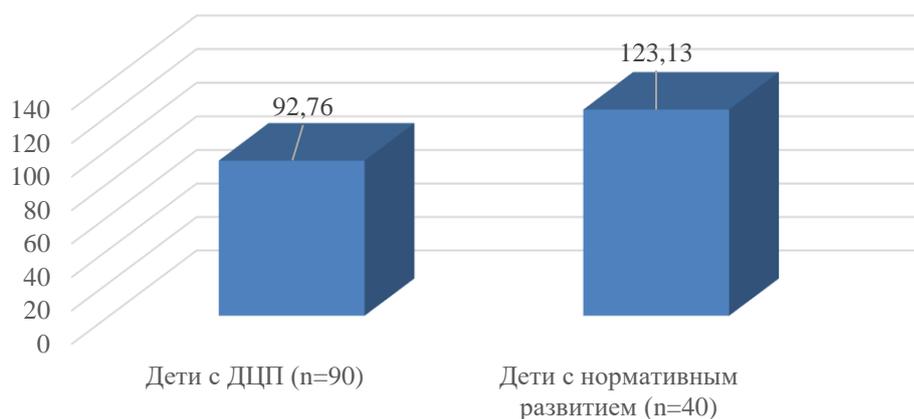


Рисунок 7 – Средний балл по уровню сформированности пространственных представлений у воспитанников

Таким образом, можно сказать, что дошкольники, имеющие нормативное развитие, показали значительно лучший результат.

2.3.4 Результаты изучения временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом и с нормативным развитием

1. Оценка временных представлений

В рамках обследования временных представлений мы определяли знания воспитанников о таких понятиях, как «времена года», «год», «месяца года», «неделя», «дни недели», «часть суток».

Результаты выполнения заданий, в которых требовалось вербализировать ответы на вопросы, касающиеся времен года, их признаков и какое время года было на момент обследования, и будет потом показали, что 15 (16%) дошкольников с ДЦП справились с заданием (20 баллов), 5 (6%) детей выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (15 баллов), 25 (28%) воспитанников использовали помощь педагога (10 баллов), 10 (11%) дошкольников частично выполнили задания (5 баллов) и 35 (40%) детей ответили на вопросы неправильно (0 баллов). Что касается нормативно развивающихся воспитанников,

то 28 (70%) из них справились с заданием (20 баллов), однако часть из них, 12 (30%) дошкольников, использовала помощь специалиста (10 баллов).

Результаты выполнения заданий, направленные на получение знаний о понятии «год» показали, 13 (14%) человек выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (9 баллов), 23 (26%) дошкольника задания выполняли с помощью педагога (6 баллов), 14 (16%) воспитанников частично выполнили задания (3 балла), 40 (44%) детей не знают, что такое год, какой сейчас год, какой был и какой будет (0 баллов). Среди нормативно развивающихся воспитанников самостоятельно справились с заданиями 15 (37,5%) детей (12 баллов), воспользовались помощью педагога 15 (37,5%) дошкольников (6 баллов), частично выполнили задания 5 (12,5%) детей (3 балла), не справились с заданиями 5 (12,5%) детей (0 баллов).

Результаты выполнения заданий на знание понятий «месяцы года», показали, что 6 (7%) детей выполнили задания самостоятельно (32 балла), 12 (13%) человек выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (24 балла), 23 (26%) дошкольника справились с заданиями, используя подсказку педагога (16 баллов), 11 (12%) детей, частично выполнили (8 баллов), 38 (42%) воспитанников не справились с заданиями (0 баллов). Среди нормативно развивающихся воспитанников самостоятельно справились с заданиями 15 (37,5%) детей (32 балла), 3 (7,5%) ребенка – частично самостоятельно, частично с помощью (24 балла), 10 (25%) воспитанников воспользовались помощью педагога (16 баллов), 9 (22,5%) дошкольников справились частично (8 баллов), 3 (7,5) ребенка задания не выполнили (0 баллов).

В своем исследовании мы изучали представления воспитанников о «неделе» и «днях недели». Задача данного этапа исследования: выявить уровень знаний детей о количестве недель в месяце, дней в неделе, и умение называть дни недели последовательно. Были получены следующие результаты: 10 (11%) детей самостоятельно выполнили задания (8 баллов), 9 (10%) дошкольников выполнили частично самостоятельно, частично с помощью (6 баллов), 27 (30%) воспитанников использовали помощь специалиста (4 балла), 3 (3%) ребенка частично выполнили

задания (2 балла), 41 (46%) дошкольников не справились с предложенными заданиями. Дети с нормативным развитием показали следующие результаты: 30 (75%) детей не испытывали трудностей при выполнении данных заданий и выполнили его самостоятельно (8 баллов), 2 (5%) ребенка выполнили частично самостоятельно, частично используя помощь педагога (6 баллов), 7 (18%) детей пользовались помощью педагога (4 балла), 1 (2%) ребенок частично выполнил задания (2 балла).

Результаты выполнения заданий воспитанниками, направленные на получение знаний о частях суток показали, что 16 (18%) человек справились с заданиями самостоятельно (8 баллов), 2 (2%) воспитанника справились частично самостоятельно, частично с помощью педагога (6 баллов), 34 (38%) дошкольника задания выполнили с помощью педагога (4 балла), 18 (20%) детей выполнили задания частично (2 балла), 20 (22%) воспитанников заданий не выполнили (0 баллов). Нормативно развивающиеся дошкольники показали следующие результаты: 30 (75%) детей выполнили задания самостоятельно (8 баллов), 3 (7%) ребенка – частично самостоятельно, частично с помощью педагога (6 баллов), 7 (18%) воспитанников использовали помощь специалиста (4 балла).

Подводя итог по результатам выполнения заданий на оценку временных представлений, мы определили средний балл для детей с ДЦП и детей с нормативным развитием (рисунок 8).

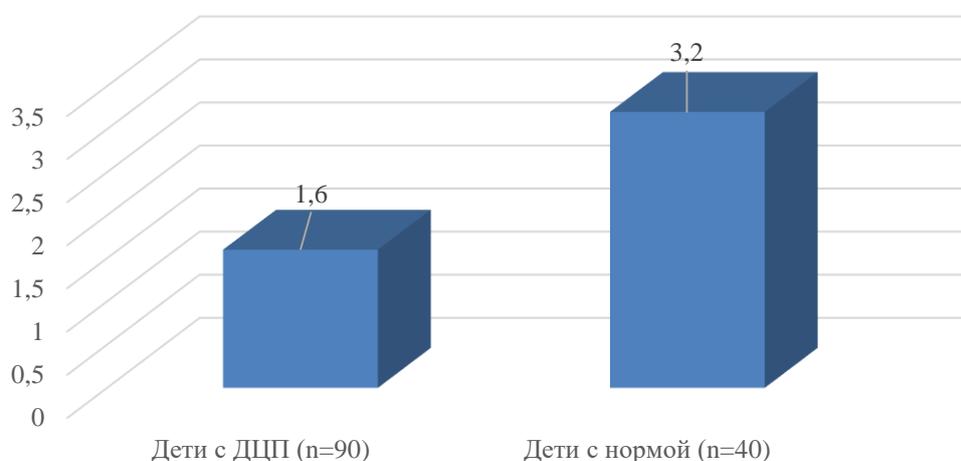


Рисунок 8 – Средний балл по результатам выполнения заданий на исследование оценки временных представлений у воспитанников

Итак, из рисунка 8 видно, что дошкольники с нормативным развитием имели более высокие показатели, в сравнении с детьми с ДЦП.

2. Оценка понимания у воспитанников отношений временной последовательности.

На данном этапе у воспитанников оценивалось понимание отношений временной последовательности посредством рассказа с опорой на иллюстрации о том, как проходит их день. Дошкольники с ДЦП с выраженными речевыми нарушениями практически не справились с предложенным заданием. Только 21 (23%) дошкольник выполнил задание самостоятельно (4 балла), 14 (16%) детей выполнили частично самостоятельно, частично с помощью педагога (3 балла), 22 (24%) ребенка выполнили задание с помощью педагога (2 балла), 10 (11%) воспитанников частично выполнили (1 балл), 23 (27%) дошкольника, соответственно, с заданием не справились (0 баллов). Дошкольники с нормативным развитием свободно составляли рассказ с использованием иллюстративного материала. Рассказ был полный, состоял из распространенных предложений. Выполнили задание правильно 39 (97%) человек (4 балла) и 1 (3%) ребенок воспользовался помощью педагога (2 балла).

Результаты обследования у воспитанников умения устанавливать временную последовательность событий показали, что 20 (22%) детей справились с заданием (4 балла), 15 (17%) дошкольников выполнили задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога (3 балла), 20 (22%) воспитанников выполнили задание с помощью педагога (2 балла), 11 (12%) человек частично справились с заданием (1 балл) и 24 (27%) дошкольника с заданием не справились (0 баллов). Большинство детей с ДЦП справились с первой частью данного задания, расположили картинки, но у 55 детей расположение было неправильным, оставшиеся дошкольники с заданием не справились. У дошкольников с ДЦП, с низким уровнем развития коммуникации, вторая часть задания вызвала значительные затруднения. Рассказ, как правило, был короткий, состоял из простых предложений. Среди детей с нормативным развитием 38 (95%) дошкольников справились с расположением

картинного материала и составлением рассказа (4 балла), 2 (5%) воспитанника прибегали к помощи педагога (2 балла).

Результаты обследования у воспитанников умения устанавливать временные представления посредством составления рассказа по картинкам и самостоятельно ее закончить показали, что у 21 (23%) ребенка с ДЦП расположение картинок не вызвало трудностей (4 балла), 13 (14%) человек выполнили задания частично самостоятельно, частично с помощью педагога (3 балла), 23 (26%) воспитанника воспользовались помощью педагога (2 балла), 11 (12%) детей выполнили задание частично (1 балл), для 22 (25%) детей задание было недоступно (0 баллов). Среди детей с нормативным развитием 37 (92%) дошкольников самостоятельно расположили картинки и составили полноценный рассказ (4 балла), 2 (5%) ребенка выполнили задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога (3 балла), 1 (3%) дошкольник пользовался помощью педагога (2 балла).

Результаты заключительного обследования в данном блоке, направленные на оценку умения воспитанников устанавливать возрастную последовательность посредством раскладывания картинок с изображением людей по возрасту, показали, что для детей с ДЦП это задание оказалось очень трудным. Справились с данным заданием 10 (11%) дошкольников (4 балла), 14 (16%) воспитанников выполнили частично самостоятельно, частично с помощью педагога (3 балла), 30 (33%) детей часто сбивались, каждый раз обращаясь к помощи педагога (2 балла), 8 (9%) дошкольников выполняли задание частично (1 балл), 28 (31%) детям данное задание недоступно (0 баллов). Среди детей с нормативным развитием 32 (80%) дошкольника справились с данным заданием (4 балла), 3 (7%) человека выполнили задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога (3 балла), 4 (10%) ребёнка пользовались помощью педагога, и при этом допускали ошибки (2 балла), 1 (3%) ребенок выполнил задание частично (1 балл).

Подводя итог по результатам выполнения заданий на понимание воспитанниками отношений временной последовательности, мы определили средний балл для детей с церебральным параличом и детей с нормативным развитием (рисунок 9).

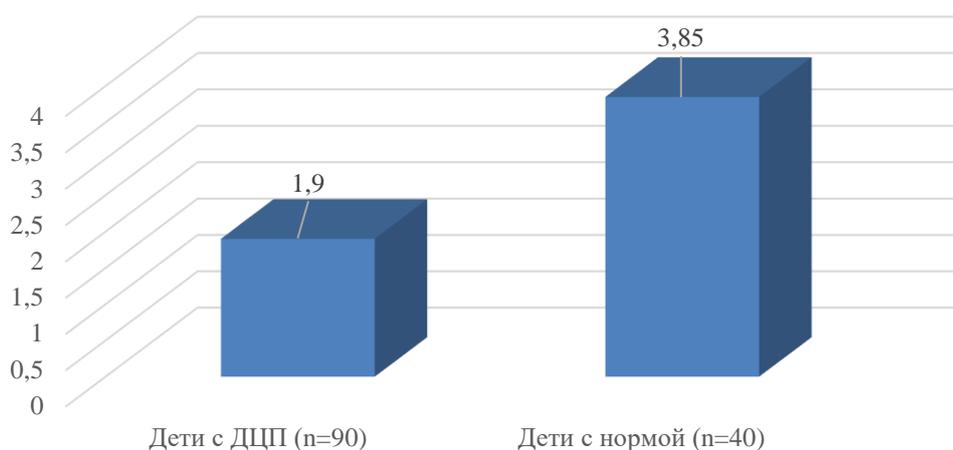


Рисунок 9 – Средний балл по результатам выполнения заданий на понимание отношений временной последовательности у воспитанников

Итак, из рисунка 9 видно, что дошкольники с нормативным развитием имели более высокие показатели в сравнении с детьми с ДЦП.

Анализ результатов обследования временных представлений позволил вывить, что у дошкольников с церебральным параличом временные представления сформированы недостаточно.

Задания, касающиеся времен года, их признаков и ответы на вопросы, какое время года сейчас, какое было и будет, вызвали трудности у обследуемых. Большинство из них знают о временах года, но расположить их в нужной последовательности и обозначить основные признаки не смогли.

Большая часть обследуемых с ДЦП не определяет понятие «год», что затрудняет их ответы на вопросы о том, какой год сейчас, какой был и какой будет.

Результаты выполнения заданий, направленных на получение информации о понятии «месяц года», какие они бывают, какие первые и последние в году и сколько их всего, показали, что исследуемые знания у детей не соответствует возрасту. Затруднения вызвали задания на отнесение месяцев к временам года, а также, какой месяц первый в году, а какой последний. При назывании месяцев не соблюдалась последовательность. Дети называли лишь те месяцы, которые в их памяти ассоциировались с яркими событиями.

Изучая представления о днях недели у воспитанников с ДЦП, мы выявили, что знания о понятии «неделя» сформированы частично. А именно, некоторые трудности у детей вызвал вопрос: сколько недель в месяце. Это говорит о том, что дети не понимают, о чем идет речь. Не все воспитанники с церебральным параличом смогли воспроизвести правильную последовательность дней недели.

Результаты выполнения заданий воспитанниками, направленные на выявление представлений о частях суток показали, что поверхностные представления об этом все же сформированы. Однако дошкольники не могут определить, что же такое «сутки».

В результате выявления у дошкольников умения устанавливать временную последовательность событий показало, что у воспитанников с церебральным параличом данные задания вызвали определенные трудности. Это связано, в первую очередь, с мыслительной деятельностью, направленной на расположение ряда визуального материала и дальнейшей его вербализации.

Результаты исследования также показали, что воспитанники с церебральным параличом испытывают определенные трудности при выполнении заданий на временные представления посредством рассказа сюжета предложенной истории по картинкам и ее завершения. В основном воспитанники при выполнении этого задания пользовались помощью педагога, при этом не понимали, что происходило и что произойдет в будущем.

Результаты обследования, направленные на оценку умения воспитанниками устанавливать возрастную последовательность посредством раскладывания картинок с изображением людей по возрасту, показали, что воспитанники с церебральным параличом, выполняя задания, испытывали определенные трудности (не представляли, как расположить карточку с изображением старушки и школьницы; мальчика и школьника).

Итак, в сумме *дети с ДЦП набрали от 0 до 141 баллов, средний балл – 56,53; дети с нормативным развитием от 51 до 144, средний балл – 116,38.* (рисунок 10).

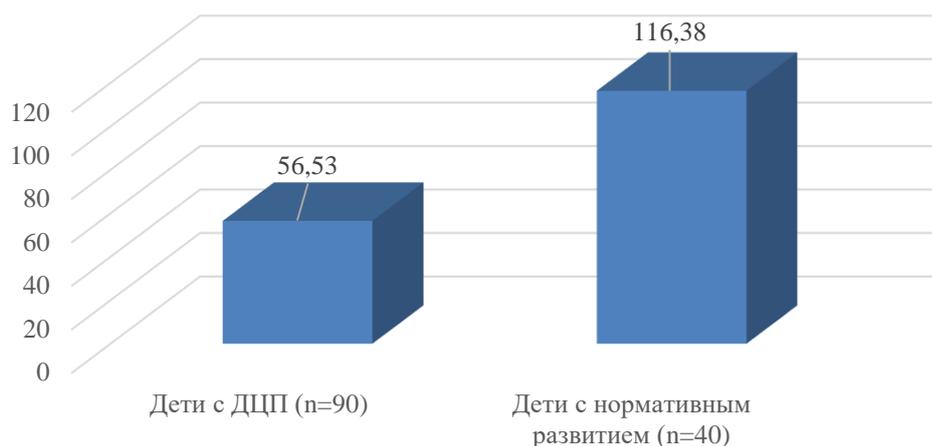


Рисунок 10 – Средний балл по уровню сформированности временных представлений у воспитанников

В результате сравнения этих данных выяснилось, что уровень сформированности временных представлений ниже, чем уровень сформированности пространственных представлений. Воспитанники с нормативным развитием имели существенно более высокие показатели, чем дети с ДЦП.

Таким образом, результаты обследования уровня сформированности временных представлений у детей показали, что наибольшие баллы набрали дошкольники, имеющие нормативное развитие. Воспитанники с ДЦП испытывали значительные трудности в ходе выполнения заданий.

Результаты исследования пространственно-временных представлений у воспитанников с ДЦП и с нормативным развитием представлены на рисунке 11.

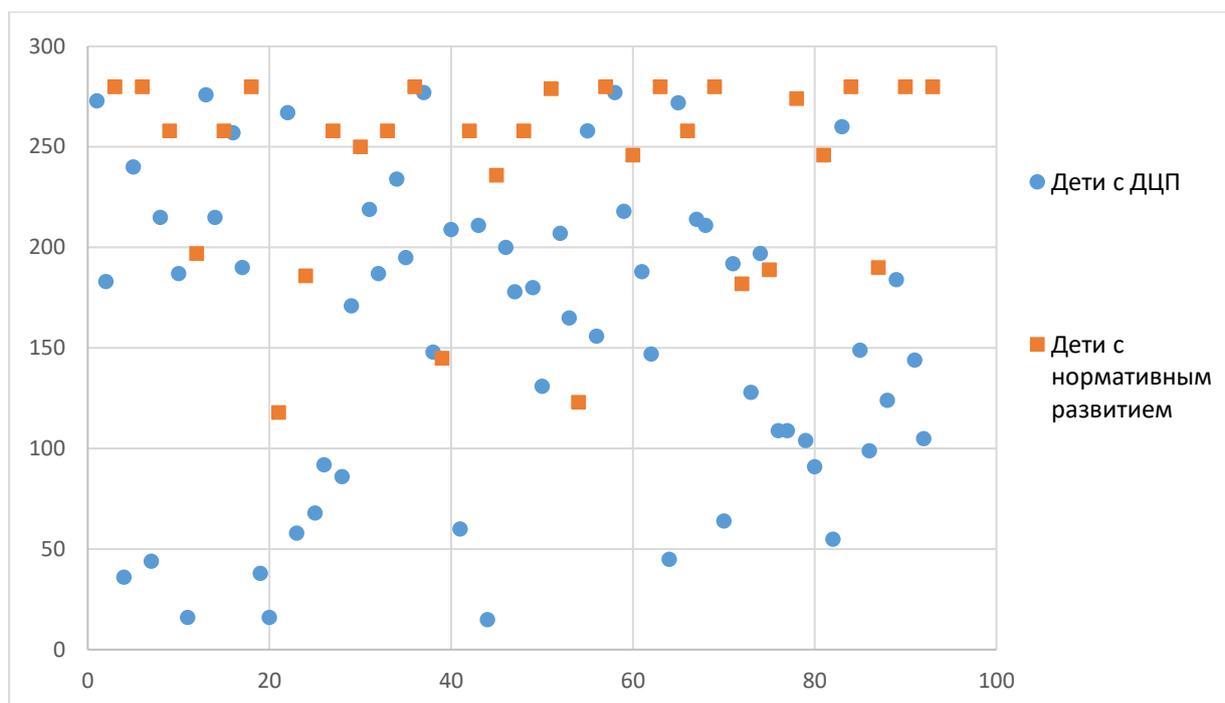


Рисунок 11 - Результаты исследования пространственно-временных представлений у воспитанников с ДЦП и с нормативным развитием (констатирующий эксперимент)

Проведенное исследование позволило нам выявить три вариативных уровня развития пространственных и временных представлений у дошкольников с церебральным параличом, которые тесно связаны с характеристиками их двигательного и речевого развития.

1 группа – дети, набравшие от 200 до 277 баллов,

2 группа – дети, набравшие от 50 до 199 баллов,

3 группа – дети, набравшие менее 49 баллов.

Количество детей, относящихся к первой группе, составило 27 человек (от 200 до 277 баллов), ко второй – 47 человек (от 50 до 199 баллов), к третьей – 16 дошкольников (менее 49 баллов)

Распределение по подгруппам представлено на рисунке 12.

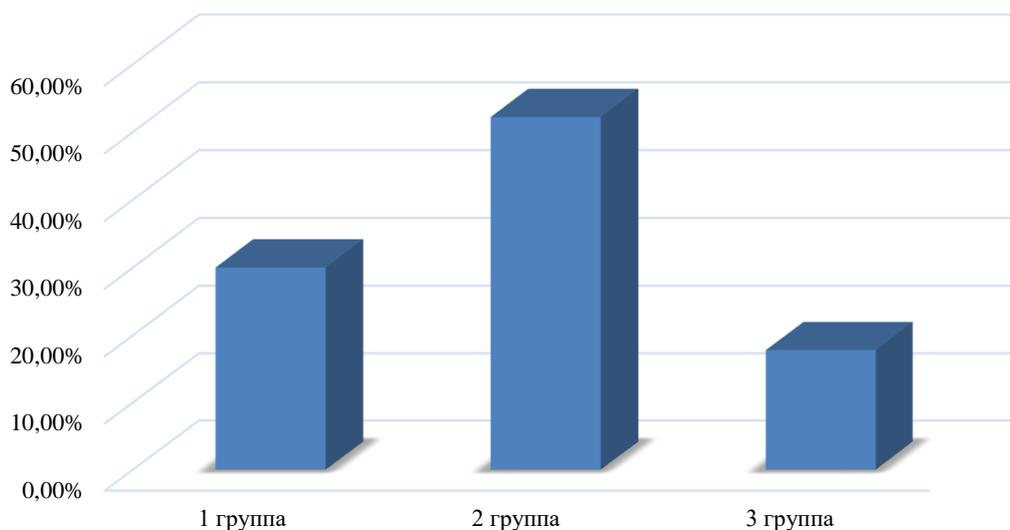


Рисунок 12 – Распределение дошкольников с ДЦП по подгруппам по уровню сформированности пространственно-временных представлений (констатирующий эксперимент)

У детей **первой группы (30%) (высокий уровень)** оказались самые высокие показатели развития пространственных и временных представлений. Эти дошкольники имели легкую спастическую диплегию и гемипаретическую форму ДЦП. Они удерживали вертикальное положение, передвигались самостоятельно в пределах помещения или самостоятельно, функция хотя бы одной руки была хорошо развита (движения полные, дети использовали все виды кистевого захвата), некоторые выполняли простые двигательные акты руками, пораженная рука принимала участие в выполнении простых или простых и сложных двигательных актов. Воспитанники умело строили высказывания с использованием разнообразных синтаксических конструкций, редко встречались лексико-грамматические нарушения. Нарушения звукопроизношения не мешали пониманию речи детей. Среди данной группы не встретилось ни одного ребенка с нарушениями зрения и слуха.

В сравнении с ранее указанными исследованиями, где были выделены группы по результатам обследования только двигательных и речевых навыков,

наблюдался переход дошкольников с церебральным параличом из группы Б в группу 1 (6 человек). Такой переход связан с высоким показателем сформированности пространственно-временных представлений и с разным уровнем речевого развития.

Дошкольники, в основном ориентировались в схеме собственного тела и тела собеседника, ориентировались в рисунке, лишь иногда путали правую и левую руки детей, изображенных на картинке. Дети различали пространственные понятия «ближе», «дальше», а также направления «верх», «низ», «вперед», «назад». Они практически безошибочно располагали предметы по отношению друг к другу, согласно инструкции педагога. Могли словесно обозначить и показать в действии расположения предметов относительно друг друга. Дети, иногда допускали ошибки при назывании расположения предметов на карточке с использованием предлогов. Им не составляло большого затруднения располагать предметы на листе бумаги, согласно инструкции педагога и давать верные ответы на заданные вопросы. Оценивая сформированность временных представлений, дети испытывали трудности в ответах на вопросы, касающиеся представлений о таких понятиях, как «год» и «месяцы года». Затруднений не возникало при ответах на вопросы, касающихся знаний о временах года, о неделе, о днях недели и о частях суток. Воспитанники понимали временную последовательность в течение дня, рассказывали о том, как проходит их день. Для них не составляло трудностей устанавливать временную последовательность событий. Некоторые дошкольники пользовались помощью педагога при составлении рассказа, после расположения картинного материала. Они правильно устанавливали возрастную последовательность.

Более низкие результаты были получены детьми **второй группы (52,2%) (средний уровень)**. Среди этих дошкольников были дети со спастической диплегией, гемипаретической, атонически-астатической и спастико-гиперкинетической формами ДЦП. Дети удерживали вертикальное положение, передвигались с помощью или самостоятельно в пределах помещения. В деятельности дети манипулировали предметами, выполняли простые движения

кистями рук, не всегда могли долго удерживать предмет в руках. Пораженная рука выполняла поддерживающую роль и простые двигательные акты. Речевое развитие у такой группы детей характеризуется самостоятельным высказыванием, простыми предложениями, наблюдались аграмматизмы, а также нарушения слоговой структуры слов, речь была понятна близким людям или надо было прислушаться. Среди данной группы не встретилось ни одного ребенка с нарушениями слуха.

В данной группе также наблюдается переход одного воспитанника из группы В в группу 2. Такой переход связан с высоким показателем сформированности пространственно-временных представлений и с разным уровнем речевого развития.

Уровень сформированности пространственно-временных представлений у детей второй группы значительно ниже, в сравнении с первой группой. Так дошкольники хуже ориентировались в пространстве собственного тела и тела собеседника. Допускали ошибки в ориентировке на рисунке (не могли определить по рисунку правую и левую стороны). Части детей этой группы доступно восприятие удаленности предмета. Не возникало затруднений у детей с понятиями «дальше», «верх», «низ», «назад». Некоторые дошкольники не дифференцировали такие понятия как «ближе», «вперед». Особые трудности возникали при употреблении предлогов «между», «перед», «справа», «слева». Дети пропускали, заменяли предлоги более простыми. Дошкольники второй группы испытывали трудности в ориентировке на плоскости. Детям было сложно соотнести два пространственных понятия одновременно (например: «внизу», «справа»). Они допускали ошибки при словесном ответе на вопрос педагога, так как не все ориентировались в пространственных направлениях.

Изучив степень сформированности представлений о времени у дошкольников с ДЦП данной группы, мы выявили, что дети имели представления о временах года, знали их названия, самостоятельно или с помощью педагога могли называть основные признаки времен года. Знания о понятии «год» у дошкольников этой группы был на очень низком уровне. Знания детей о месяцах года отличались, так 50% воспитанников имели представления о месяцах, знали их названия,

количество и могли их называть. Вторая половина дошкольников этой группы знала не все месяцы, не могла называть их, не имела представлений об их последовательности. Представления детей о неделе и днях недели были разные. Некоторые дошкольники правильно отвечали на вопросы, имея представления о неделе и ее днях, другие же не знали названия дней недели и их последовательность. У детей второй группы были сформированы представления о частях суток. У дошкольников не вызывало затруднений расположить иллюстрации по порядку следования частей суток. Дошкольники понимали временную последовательность событий в течение дня. При этом не все дети умели сами устанавливать эту последовательность, допускали ошибки в расположении картинного материала по последовательности событий. Дети испытывали трудности при установлении временных представлений, а также при установлении возрастной последовательности. Вербально оформить свои ответы удалось только 10% детей этой группы.

У детей **третьей группы (17,8%) (низкий уровень)** оказались самые низкие показатели сформированности пространственных и временных представлений.

Эти дошкольники имели тяжелую спастическую диплегию, атонически – астатическую формы ДЦП. Дошкольники, удерживали только положение «сидя», передвигались в коляске. Удерживали предмет кратковременно, захват рукой был примитивный или было доступно удержание и простые манипуляции, пораженная рука выполняла поддерживающую функцию. Воспитанники использовали простые фразы, речь была аграмматична и никому не понятна или понятна только близким. В этой группе были дошкольники, у которых наблюдались нарушения зрения и слуха.

Дети третьей группы показали низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений. Они практически не ориентировались в пространстве собственного тела, им недоступно понимание пространства собеседника, не различали «право» - «лево», не ориентировались в пространстве рисунка. Восприятие удаленности предмета недоступно дошкольникам этой группы. Иногда, они выделяли понятия «верх» - «низ». У дошкольников этой

группы возрастная последовательность практически не сформирована. С помощью педагога они могли выделить времена года, части суток.

2.3.5 Сравнительный анализ пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом

Нами проведена сравнительная диагностика пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом и с нормативным развитием.

При подсчете суммы баллов по уровням сформированности пространственных и временных представлений дети с ДЦП набрали от 15 до 277 баллов, средний балл -149,21; дети с нормативным развитием - от 118 до 280, средний балл – 239,5 (рисунок 13).

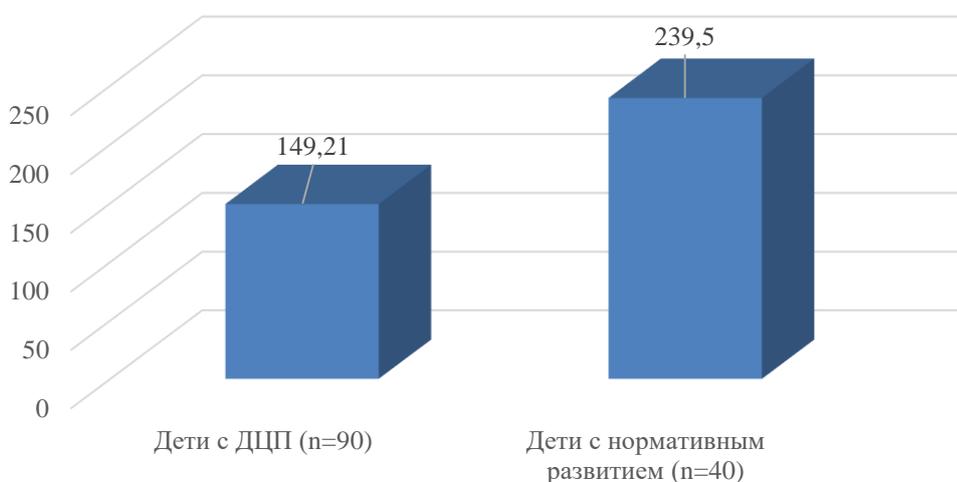


Рисунок 13 – Средний балл по результатам исследования уровня сформированности пространственных и временных представлений (констатирующий эксперимент)

Таким образом, в ходе анализа результатов выявлено, что уровень сформированности временных представлений у детей ниже, чем уровень сформированности пространственных представлений. Воспитанники с

нормативным развитием при этом имели существенно более высокие показатели, чем дети с ДЦП.

Далее были сопоставлены полученные результаты по уровню сформированности пространственных и временных представлений с психофизическим развитием детей с ДЦП.

Наилучшие показатели были получены у детей первой группы. Результаты детей данной группы распределились в диапазоне от 200 до 277. Общий балл по всему показателю составил максимально – 277.

Уровень сформированности пространственно-временных представлений у детей второй группы значительно ниже, в сравнении с первой группой. Максимальный балл по всем показателям составил - 199. Воспитанники с ДЦП этой группы хуже ориентировались в пространстве собственного тела и тела собеседника. Также дошкольники допускали ошибки в ориентировке на рисунке (не могли определить по рисунку правую и левую стороны). Результаты детей данной группы распределились в диапазоне от 50 до 199.

Самые низкие показатели были получены у дошкольников с ДЦП третьей группы с тяжелыми двигательными нарушениями. Максимальный балл по всем показателям составил – 49. Результаты детей данной группы распределились в диапазоне от 0 до 49 баллов.

С целью выявления статистической значимости различий показателей экспериментальной и контрольной группы обратимся к U-критерию Манна-Уитни.

Таблица 4 - Значимые различия по результатам исследования у дошкольников с детским церебральным параличом (n=90) и с нормативным развитием (n=40) (констатирующий этап)

Группы	Уровень сформированности пространственных и временных представлений		
	Низкий	Средний	Высокий
Дошкольники с нормативным развитием (n=40)	2,61	3,25	5,66

Дети с ДЦП (n=90)	6,49	4,33	3,79
U-критерий	2109,2	2130,1	2766,1
$P \leq 0.05$	0,402	0,751	1,493

Сравнительные результаты констатирующего этапа по показателям уровня сформированности пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом (n=90) и с нормативным развитием (n=40) приведены на рисунке 14.

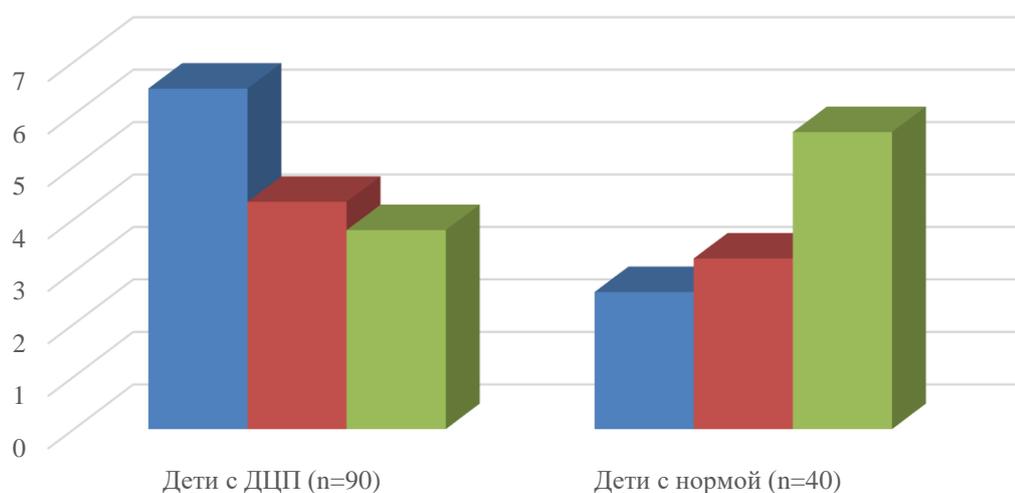


Рисунок 14 –Сравнительные результаты уровня сформированности пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП (n=90) и с нормативным развитием (n=40) (констатирующий этап)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у испытуемых с нормативным развитием (n=40) и с ДЦП (n=90) до проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы наблюдаются статистически достоверные различия по уровню сформированности пространственных и временных представлений.

По результатам диагностического этапа исследования были сделаны следующие выводы:

1. Уровень развития пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП различается. Выделено три вариативных уровня

сформированности пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП, которые тесно связаны с особенностями их двигательного и речевого развития.

2. Формирование пространственно-временных представлений затруднено у дошкольников с ДЦП в связи с клиническими проявлениями заболевания в двигательной сфере.

3. У детей с церебральным параличом уровень сформированности пространственных представлений отличается от уровня сформированности временных представлений. Чаще уровень сформированности пространственных представлений несколько выше, чем временных представлений. По нашему мнению, это связано как с двигательной депривацией, так и с нарушениями речевого развития. Диагностические задания для изучения пространственных представлений могли быть выполнены без использования речи, и дети справились с ними лучше. При изучении временных представлений, как правило, ответы необходимо было вербализировать. Большая часть дошкольников не справилась с предложенными заданиями, если требовалась вербализация ответов.

4. Работа по формированию временных и пространственных представлений должна быть дифференцирована с учетом состояния двигательной и речевой сферы ребенка.

Таким образом, полученные результаты изучения уровня сформированности пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП (n=90) и с нормативным развитием (n=40) на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование умения ориентироваться во времени и пространстве и применять в жизненных условиях знания, связанные с пространством и временем.

ГЛАВА III. СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

3.1. Нормативно-правовая и методическая основа формирующего эксперимента

В ходе определения специальных условий формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом по результатам экспериментального изучения мы опирались на Примерную адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Согласно этой программе формированию пространственно-временных представлений должно уделяться большое внимание, так как она является базой освоения навыков чтения, письма и счета [105, 106, 107, 109, 111, 169].

В связи с тем, что несформированность пространственных и временных представлений к школьному возрасту у детей с ДЦП влечет за собой трудности в овладении школьными навыками, поэтому совершенствование указанных представлений является предметом коррекционно-развивающей работы и в начальной школе [108, 171].

Проанализировав результаты эксперимента на констатирующем этапе, мы пришли к выводу, что у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом возникают трудности в становлении пространственных и временных представлений, так как это процесс, осложняется, характерными для детей с этой патологией проблемами [59, 60, 61, 62, 63, 64].

Таким образом, подтвердились данные из специальной научной литературы о том, что дети с ДЦП с трудом овладевают пространственными и временными представлениями, поэтому работа по их формированию должна начинаться как можно раньше, еще в дошкольном возрасте, в противном случае необходимые

компетенции к школьному периоду не сформируются (Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, А. Люблинская, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Т.А. Мусейибова, О.Г. Приходько, Т.Д. Рихтерман, К.А. Семенова, Н.В. Симонова, О.В. Титова и др. [26, 38, 56, 57, 58, 61, 82, 83, 84, 85, 86, 134, 137, 144, 145, 150, 166, 167]).

В ходе экспериментального исследования было выявлено, что тяжесть двигательных нарушений и уровень речевого развития влияют на способность детей с ДЦП овладеть пространственными и временными представлениями. Было установлено, что уровень сформированности временных представлений у дошкольников с ДЦП намного ниже, чем уровень сформированности пространственных представлений. В тех случаях, когда задания выполнялись без озвучивания, дети лучше справлялись. Этот факт указывает, что у детей на практическом уровне уже появились элементы пространственной ориентировки и следующей задачей, стоит необходимость научить ребенка представлять выполнение заданий с использованием речи. Задания на исследование временных представлений в большинстве случаев требовало вербализации.

С учетом полученных результатов опытно-экспериментального исследования нами разработана ***Программа по формированию пространственных и временных представлений для детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом в возрасте 6-7 лет***, направленная на коррекцию пробелов в становлении пространственных и временных представлений.

Программный комплекс основан на научно-методических положениях, отраженных в работах Е.Ф. Архиповой, Л.О. Бадаляна, А.А. Гусейновой, Е.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, Н.В. Симоновой, О.В. Титовой и др. [11, 15, 44, 45, 59, 60, 61, 63, 64, 82, 83, 84, 86, 113, 149, 167].

Предлагаемый Программный комплекс содержит ту же последовательность обучения, что и для дошкольников с нормальным развитием, обучающихся по основной образовательной программе дошкольного образования, но разработана с

учетом особых образовательных потребностей детей с двигательными нарушениями, имеет коррекционную направленность и включает специальные педагогические условия.

Результаты исследования на констатирующем этапе данной работы позволили определить направления, условия и задачи коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений, содержание и структуру учебного материала.

В рамках Программы сформулированы **задачи и направления коррекционной работы** по формированию пространственно-временных представлений у детей экспериментальной группы:

- обогащение двигательного опыта, формирование представлений о схеме тела: ориентация в сторонах собственного тела ребенка;
- сформировать умения расставлять объекты в пространстве, ориентирование в объектно-пространственной среде «от себя»;
- определение удаленности предметов в пространстве;
- сформировать умения ориентироваться «от другого человека» в субъективной среде;
- включение в активный словарь пространственной терминологии;
- сформировать умения ориентироваться в основных пространственных направлениях;
- сформировать способности ориентироваться на плоскости
- сформировать способности ориентировки на листе бумаги;
- сформировать оптико-пространственное восприятие;
- сформировать представления о частях суток, понятие «сутки»;
- сформировать представления о днях недели;
- сформировать представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»;
- сформировать представления о понятии «времена года»;
- сформировать такое понятие «месяц», название месяцев.
- сформировать представления о понятии «календарь»;
- сформировать понятия о возрасте и периодах человеческой жизни;

– определение временной последовательности событий и действий.

Последовательность выполнения поставленных задач позволила разграничить пространственно-временные признаки, научить дошкольников правильно их использовать в речи, ориентироваться в различных пространственно-временных отношениях при выполнении действий; понимать и использовать в собственной речи логико-грамматические конструкции, отражающие пространственные и временные отношения; эффективно подготовить детей дошкольного возраста с ДЦП к усвоению программы начальной школы.

Для эффективного формирования пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП в образовательной организации были созданы помимо общих и специальные условия представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Специальные условия формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП

Специальные условия формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП		
<i>Организационно-педагогический</i>	<i>Организационно-методические</i>	<i>Функционально-педагогические</i>
1. Безбарьерная среда 2. Материально-техническое обеспечение	1. Комплексный междисциплинарный подход к формированию пространственно-временных представлений 2. Дифференциация содержания коррекционной работы с учетом тяжести двигательных нарушений 3. Опора на всех анализаторы с обязательным включением двигательного-кинестетического анализатора 4. Организация ортопедического и двигательного режимов 5. Включение в работу по формированию пространственно-временных представлений воспитателя, учителя-логопеда, учителя-дефектолога 6. Организация всех участников образовательного процесса на максимально	1. Реализация программы формирования пространственно-временных представлений 2. Углубленное диагностическое обследование, учитывающее степень тяжести двигательных расстройств 3. Формирование и отработка пространственно-временных представлений во всех видах деятельности 4. Отработка и закрепление родителями пространственно-временных представлений по заданию учителя-логопеда в домашних условиях

	широкое включение в речь слов, обозначающих пространственно-временные отношения 7. Предметно-практическая направленность образовательной деятельности по формированию пространственно-временных представлений	5. Использование особых методов коммуникации и адаптации дидактических материалов с учетом тяжести двигательных нарушений
--	--	---

Для реализации данных задач и направлений коррекционно-педагогической работы были определены следующие условия: организационные, информационно-образовательные, методические, кадровые.

Организационное обеспечение реализации программы включало в себя

- учет особых образовательных потребностей детей экспериментальной группы;
- организация развивающей предметно-пространственной среды с учетом особых образовательных потребностей детей с НОДА;
- подбор и использование специального оборудования с учетом двигательных возможностей детей;
- соблюдение ортопедического режима;

В ходе определения организационных условий мы также учитывали:

- особенности моторики;
- особенности речевого развития;
- доступные действия на момент диагностики;
- уровень формирования пространственно-временных представлений.

Результаты, полученные при исследовании пространственно-временных представлений, мы соотносили с возрастными показателями детей экспериментальной группы, с особенностями их развития, с уровнем подготовки и уровнем развития речи.

Реализацию Программы осуществляли одновременно с лечебно-реабилитационной работой, применяя необходимые лекарственные средства, массаж, физиотерапию, методы ЛФК. При этом процесс лечения и реабилитации сопровождали консультациями, позволяющими всем участникам

междисциплинарной команды: неврологу, врачу ЛФК, логопеду, ортопеду, дефектологу, психологу, педагогу, обсуждать и анализировать результаты коррекционно-развивающей работы.

В соответствии с Федеральным образовательным стандартом дошкольного образования, в развивающей предметно-пространственной среде у нас сочетались материально-технические, санитарно-гигиенические, эргономические, эстетические и психолого-педагогические условия, благоприятно воздействующие на развитие дошкольников экспериментальной группы, с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей [20, 33, 67, 68, 69].

Проектируя развивающую предметно-пространственную среду в рамках индивидуальной образовательной программы, мы обеспечивали реализацию:

- образовательного потенциала пространства групповой комнаты и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей экспериментальной группы, защиты и укрепления их здоровья с учетом индивидуальных особенностей и коррекции их развития;
- возможности общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения;
- различных образовательных программ с учетом применения инклюзивного образования, а также национально-культурных, климатических и других условий .

Организованная с применением специальных стимуляторов среда была предназначена для воздействия на основные органы человеческого организма: слух, зрение, осязание, вестибулярный аппарат.

Для реализации Программы нами использовалось следующее специальное оборудование:

- пособия и дидактический материал (календари погоды, часы для ориентирования во времени, дополнительные таблички для различения пространственных направлений);
- ортопедические приспособления;

- специальные вспомогательные средства (ручки и держатели для ручек, утяжелители для рук), мягкие коврики, специальные игрушки, которые соответствуют характеристикам детей, а также санитарным и гигиеническим требованиям;
- тренажеры для развития манипулятивных функций рук. и др.

Специализированное оборудование создавало комфортную атмосферу и оказывало положительное влияние на психику ребенка. Мощным инструментом развития и укрепления психоэмоционального здоровья детей экспериментальной группы выступала сенсорная комната.

Также нами было использовано специальное оборудование, позволяющее удерживать предметы и манипулировать ими с минимальными усилиями, а также утяжелители, снижающие проявления тремора при выполнении учебных действий.

В ходе реализации Программы использовали и сенсорные комнаты, оснащенные специализированным оборудованием, которое было направлено на решение ряд задач:

- уменьшение внутренней тревожности, обретения покоя и уверенности в себе;
- усиление функций ослабленных органов;
- коррекции реакций вегетативной нервной системы, содействие устранению расстройств неврологического характера;
- оказание помощи в восстановлении организма после болезни;
- получение заряда позитивных эмоций, создание благоприятного эмоционального фона.

Сенсорные комнаты применялись не только с целью успокоения и расслабления, но и для ярко выраженного стимулирующего, а также тонизирующего эффекта. Конечный эффект зависел от применения разных стимулов, в качестве которых выступали свет, цвет, звук, запах, текстильные компоненты.

В ходе реализации Программы уделяли огромное значение организации ортопедического и двигательного режима (контроль правильного положения ребенка в пространстве, использование корригирующих и профилактических устройств при необходимости и т.д.)

Формулируя *методические обеспечение реализации программы* способствующее эффективной коррекционно-развивающей работе, мы опирались на научные разработки таких ученых, как Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Е.Т. Логинова, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, О.В. Титова и др. [100, 102, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162] основные положения которых выражаются в следующем:

- упор на все сохранные анализаторы;
- обязательное включение двигательного-кинестетического анализатора в процесс коррекционно-развивающей работы.
- обязательная организация двигательной активности во время коррекционных и развивающих занятий;
- практическая отработка предметных действий должна быть направлена на овладение представлениями о пространственных и временных категориях с их словесными обозначениями, активное использование их в речи.
- развитие глагольного словаря, понимание и включение в собственную речь ребенка глаголов настоящего, прошедшего и будущего времени;
- опора на наглядность ситуации;
- широкое использование двигательных, ритмических упражнений, упражнений на построение и перестроение;
- практическая деятельность с конкретными предметами;
- использование дидактических игр разного содержания и разнообразного наглядного материала;
- создание игровых и проблемных ситуаций для обеспечения интереса ребёнка;

- включение формируемых пространственно-временных представлений в повседневную жизнь ребенка дома, режимные моменты в детском саду, в свободную игровую, художественную, двигательную деятельность;
- применение дифференцированного подхода к коррекционным и развивающим занятиям, учитывая вариативные особенности временных и пространственных представлений воспитанников.

Информационно-образовательное обеспечение реализации программы, включало совокупность технических средств и цифровых образовательных ресурсов (компьютеры, базы данных, каналы связи, программное обеспечение, созданное с учетом особых образовательных потребностей и возрастных особенностей детей).

Дети с тяжелыми нарушениями манипулятивной функции рук в ходе реализации Программы были обеспечены специальными техническими средствами и ассистивными технологиями для управления персональным компьютером, планшетом и др.

Обучение детей, которые в связи с тяжелыми двигательными нарушениями не могли работать на компьютере, используя стандартный набор технических средств (обычную клавиатуру и мышь), осуществлялось с использованием специальных технических средств, которые компенсировали нарушенные функции: специальные клавиатуры (с увеличенным размером клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные), специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головную мышь), выносные кнопки, компьютерную программу «виртуальная клавиатура» [14].

Использовались накладные клавиатуры, которые размещались поверх стандартной клавиатуры.

С детьми с тяжелыми двигательными нарушениями использовались альтернативные клавиатуры:

- увеличенные клавиатуры с уменьшенным количеством кнопок и увеличенным их размером, что способствует облегчению выбора и точности движений;
- уменьшенные клавиатуры с небольшим по размеру и близко расположенными кнопками клавиатуры;
- сенсорные клавиатуры, которые имели специальную, чувствительную к нажатиям и прикосновениям поверхность, поделенная на программируемые области;
- виртуальные клавиатуры воспроизведённые на экране монитора и управляемые с помощью мыши или технологии просмотра;
- использование голосовой команды, которая распознавалось и преобразовывалось в компьютерные команды, как управления функциями операционной системы, так и ввода текста с помощью голоса.

Кадровое обеспечение реализации программы.

В ходе реализации Программы осуществлялся комплексный подход, то есть коррекционно-развивающая деятельность проводилась в тесной взаимосвязи всех задействованных специалистов (логопедом, дефектологом, воспитателем, педагогом, специалистом АФК) посредством проведения педагогических советов и психолого-педагогических консилиумов [16, 46, 118, 121, 132].

К процессу реализации Программы были подключены: дефектологи, логопеды, психологи, педагоги, которые знают особенности детей с НОДА и методы и технологии реализации Программы.

Логопед и дефектолог занимались развитием и коррекцией пространственных и временных представлений у детей экспериментальной группы, ориентировали всех участников образовательного процесса на максимально широкое употребление словесных обозначений пространственно-временных отношений с активным включением в экспрессивную речь.

Психолог отлаживал процесс коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, наблюдал и сопровождал развитие каждого ребенка, предоставлял информационно-

методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания на занятиях творческой направленности в процессе рисования, лепки, аппликаций, изучения окружающего мира, и др.

Специалист АФК также участвовал в реализации Программы как на специальных занятиях, так в ходе организации и проведения подвижных игр, спортивных мероприятий.

Педагогам образовательных организаций было рекомендовано пройти курсы повышения квалификации по вопросам развития и коррекции пространственно-временных представлений у дошкольников с двигательной патологией.

Все перечисленные методические условия тесно были переплетены между собой. Но при этом, формы коррекционно-развивающей работы варьировались в зависимости от целей и трудностей, с которыми сталкивались дети экспериментальной группы. Пространственно-временные представления, установленные между объектом и субъектом во время определенного вида деятельности, уточнялись и фиксировались в других видах с постепенным усложнением.

Перспективы совершенствования и развития содержания программы.

Содержание Программы реализовывалось в различных видах деятельности, а именно в :

- игровой (в том числе ролевые игры, игры с правилами, использование образной и схематической наглядности в играх и т. д.),
- коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками),
- когнитивно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и их переживание),
- восприятие художественной литературы и фольклора,
- самообслуживание и работа по дому,
- конструирование из различных материалов, в том числе модулей, бумаги, натуральных и других материалов,

- изобразительной (рисование, лепка, аппликация),
- музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, ритмические музыкальные движения, детские музыкальные инструменты, театр),
- моторной (освоение основных движений).

Для успешной реализации Программы были привлечены родители. Они принимали активное участие в обучении дошкольников, помогали своим детям отрабатывать и закреплять материал, ранее сформированный специалистами сопровождения.

Для того чтобы родители смогли справиться с поставленными перед ними задачами по закреплению навыков ориентировки в пространстве и времени, которые формировались на занятиях дефектолога при реализации Программы, использовались следующие виды работы:

1. Индивидуальное обучение родителей приемам и методам развития пространственных и временных представлений.
2. Индивидуальные онлайн консультации родителей тех детей, которые испытывали наибольшие трудности, особенно дети третьей группы.
3. Письменные задания для выполнения дома в выходные и праздничные дни.
4. На сайте детского сада были размещены материалы для ознакомления родителей:
 - с онтогенезом развития представлений о времени и пространстве;
 - о трудностях, которые испытывают дети с церебральным параличом в овладении пространственных и временных представлений;
 - список методических пособий, которые могут использовать родители при взаимодействии со своими детьми.
5. Индивидуальные консультации родителей по проблемам и трудностям конкретных детей.
6. Для части детей были разработаны альбомы с индивидуальными заданиями для выполнения в домашних условиях.

3.2. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом

Цель формирующего этапа опытно-экспериментального исследования состоит в апробации разработанной Программы по формированию пространственных и временных представлений для детей 6-7 лет с детским церебральным параличом, направленной на коррекцию пробелов в становлении пространственных и временных представлений.

Программа была реализована и апробирована в 2016 -2020 годах.

Цель Программы: практическая реализация коррекционной работы по формированию пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП.

В ходе реализации Программы учитывались особенности речевого и двигательного развития детей экспериментальной группы.

Если двигательные и речевые возможности позволяли ребенку показать и назвать направления то ребенок это делал самостоятельно, если у детей были ограничения то ребенок это выполнял в пассивной форме с использованием жестов, графических символов (карточки PECS).

В случае возникновения у детей трудностей при выполнении двигательных упражнений, ребенку оказывалась помощь. Она состояла в том, что брали руку воспитанника в свою руку и выполняли хватательные и иные движения рукой воспитанника для данного задания. Дети с гемипаретической формой церебрального паралича в ходе выполнения заданий использовали непораженную руку.

Программу реализовывали в рамках проведения коррекционно-развивающих занятий.

В процессе коррекционно- развивающих занятий подключали как можно больше анализаторов (слуховой, зрительный, кинестетический, вестибулярный и др.). При этом специалисты формировали пространственно-временные

представления не только на коррекционных занятиях, но и обращали внимание на пространственно-временные представления в повседневной жизни (во время самообслуживания, при выполнении элементарных рабочих процессов, в процессе наблюдений, игр и т. д.)

Учитывая эмоциональный отклик на занятиях, дети экспериментальной группы становились более активными в своих действиях и легче понимали практический смысл поставленной задачи, направленной на выделение и закрепление пространственно-временных представлений. Поэтому уделялось большое внимание на правильный подбор дидактического материал на основе темы и содержания занятия и методики его проведения.

Нами была определена примерная структура данных занятий:

1. Вводная часть. Направлена на подготовку детей к совместной работе с педагогом для выполнения заданий (организационный момент). Основной целью вводной части является вовлечение ребенка в процесс коррекционно-развивающей работы.

2. Коррекционно-развивающая часть. Формирование пространственных и временных представлений с учетом индивидуальных особенностей дошкольников с ДЦП.

3. Физкультминутка. Профилактика утомляемости дошкольников с ДЦП.

4. Заключительная часть. Оценка детьми результатов своей деятельности, подведение итогов.

Эти занятия могут проводить дефектолог, логопед, педагог-психолог как индивидуально, так и фронтально.

Приведем характеристики основных *этапов развития пространственных представлений у дошкольников с ДЦП.*

Первый этап:

Расположение предметов в пространстве: ориентация в предметно-пространственном окружении «от себя»

Задачи данного этапа:

- сформировать представления о сторонах и частях собственного тела ребенка.
- научить располагать предметы в пространстве, ориентироваться в предметно-пространственном окружении «от себя».
- дать словесное обозначение формируемого представления и закрепить в речи ребенка.

Сначала работа проводится по вертикальной оси и постепенно усложняется. Вначале термины, обозначающие пространственные отношения, отрабатываются на невербальном уровне. Самоориентация включает в себя знание отдельных частей тела и лица, включая симметричные части (правая или левая рука, нога и т. д.). В работе с запоминанием названия левой и правой руки, дошкольникам с ДЦП словесное обозначение пространственных отношений должно быть дано незамедлительно, и при этом необходимо делать акцент, что каждая рука имеет свое название. Для формирования смысловой связи между понятиями «впереди», «сзади», «вверх», «внизу», «справа», «слева» и конкретных частей тела, необходимо словесно и визуально обозначать, например, «впереди (лицо) - сзади (спина)», «вверху (голова) – внизу (ноги)», «правая рука (справа) – левая рука (слева)»

В рамках первого этапа можно использовать такие игры, как «Покажи, правую, левую руки», «Где звенит колокольчик?», «Угадай и покажи», «Покажи у друга» и др.

На логопедических занятиях педагоги словесно вводили термины, обозначающие пространственные отношения, которые отрабатывались на невербальном уровне.

На занятиях с дефектологом формировались представления о сторонах и частях тела человека, а также его лица. Для этого на индивидуальных и

подгрупповых занятиях учитель-дефектолог предлагал разнообразные игры на понимание этих понятий и игры с использованием зеркала, например, игры «Угадай и покажи», «Покажи у друга» и др.

Психолог отлаживал процесс коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, наблюдал и сопровождал развитие каждого ребенка, предоставлял информационно-методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания на занятиях творческой направленности в процессе рисования, лепки, аппликаций, изучения окружающего мира, и др. На занятиях использовали игровые упражнения («Назови соседа», «Обведи ладошки», «Угадай где», «Найди отличия»), чтение художественной литературы (А. Барто «Девочка чумазная»), аппликации и лепку по темам «На прогулке», «На лесной поляне», подвижные игры («Давайте меняться», «Вратарь»), закрепляли полученные знания и в режимных моментах («Где пуговицы», «Ботиночки поссорились», «Умой кукле личико»).

Родителям была отведена важная роль в закреплении полученных дошкольником знаний на занятиях, посредством создания в домашних условиях возможности заниматься рисованием, лепкой или аппликацией.

Конспект занятия по данному этапу представлен в Приложении Б.

Второй этап:

Ориентация в предметно-пространственном окружении «от другого человека»

Задача данного этапа – научить ребенка определять удаленность предметов в пространстве, ориентироваться «от другого человека» в предметно-пространственной среде.

Очень важно на данном этапе применение куклы, на которой обозначены части тела (щеки, уши, руки, ноги, колени, пальцы рук). В игре с куклой зарождается ролевая игра, в которой ребёнок берет на себя образ куклы, исполняет её роль, говорит за куклу, проговаривает её действия. Игра с куклой так же удовлетворяет познавательную активность ребёнка. Рассматривая куклу, ребёнок

исследует её и себя, формирует представление о своём теле, своих возможностях. В ходе реализации данного этапа маркированную куклу сажаем напротив воспитанника. Педагог обращает внимание ребенка, на находящиеся руки игрушки наискосок от дошкольника. Таким же образом вводятся и объяснение следующих частей лица: щеки, уши; и частей тела: плечи, ноги, колени, пальцы, ладони. Так же необходимо обучить дошкольника определять нахождение предмета по отношению к игрушке или человеку.

В рамках второго этапа можно использовать такие игры, как «Кукла», «Кто правильно назовет?» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили словесно обозначать формируемые представления.

На занятиях с дефектологом педагоги учили ориентироваться в предметно-пространственном окружении «от другого человека».

Психолог контролировал процесс коррекционно-развивающей работы, создавал комфортный климат на занятиях, оценивал развитие каждого ребенка, помогал найти решения в спорных вопросах между педагогами и родителями.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания на занятиях творческой направленности посредством изучения окружающего мира, и др.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания посредством организации в домашних условиях занятий творческой направленности, а также в процессе бытовой деятельности.

Третий этап:

Ориентировка по основным пространственным направлениям

Задачи:

1. Научить ориентироваться по пространственным направлениям: «вперед–назад, направо–налево, вверх–вниз».
2. Определять свое местоположения по отношению к другому предмету: «впереди–позади, справа–слева, сзади, позади».
3. Ввести понятия: «близко–далеко, ближе–дальше».

На данном этапе происходит развитие представлений о расположении предметов сначала по горизонтальной оси, что направлено в первую очередь на формирование понятия «вперед». Детям объясняют, что нельзя называть словами «выше», «ниже», «над», «под» части тела, если они находятся в горизонтальной плоскости. При определении положения объекта в горизонтальном пространстве отсчет ведется от себя (точка отсчета – свое тело). Важно введение в речь дошкольника таких понятий, как «близко» и «далеко». При этом необходимо, чтобы ребенок, у которого имеются нарушения опорно-двигательного аппарата, самостоятельно проявлял двигательную активность в изучаемых направлениях. Если же самостоятельное движение затруднено или невозможно, специалисту необходимо наглядно показать изучаемые направления передвижением инвалидной коляски, словесно обозначая каждое действие.

В рамках третьего этапа можно использовать такие игры, как «Маленькие слова», «Кот Тимошка», «Найди предмет», «Что справа?», «Что слева?», «Что изменилось?» и др.

На логопедических занятиях педагоги добивались правильного употребления изученных пространственных понятий в активной речи ребенка.

На занятиях с дефектологом педагоги учили определять свое местоположение по отношению к другому предмету и употреблять в речи слова: «вперед–позади», «справа–слева», «сзади», «позади». Использовали большое количество игр, в которых постоянно задействована речь ребенка. Дефектолог также добивался правильного употребления изученных пространственных понятий в активной речи ребенка.

Психолог, как и на предыдущих этапах, отслеживал процесс коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, наблюдал и сопровождал развитие каждого ребенка, предоставлял информационно-методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель учил определять свое местоположение по отношению к другому предмету, закреплял полученные дошкольником знания на игровых занятиях. На занятиях они использовали игровые упражнения на ориентировку в пространстве

(«Путешествие на автомобиле», «Найди игрушку»), игры-инсценировки («У кукол новоселье», «Игрушки на прогулке»), игры с заданиями («Петя встань перед Машей», «Аня встань слева от Сережи», «Рита встань между Игорем и Славой»).

Родители закрепляли полученные дошкольником знания в домашних условиях.

Четвертый этап:

Ориентировка на плоскости, на листе бумаги

Задачи:

1. Научить ориентироваться на плоскости.
2. Научить ориентироваться на листе бумаги.
3. Ввести понятия: «посередине, в центре, верхняя и нижняя стороны, правая и левая стороны, верхний правый угол, верхний левый угол, нижний левый угол, нижний правый угол».

Необходимо ввести в дошкольную лексику такие понятия, как: «в центре», «посередине», «слева», «справа», «верхний, нижний, левый, правый край», «левый (правый угол)», «левый (правый) нижний (верхний) угол». Ребенку предлагается составить узор из геометрических фигур в соответствии с образцом. Постепенно задачи усложняются, и ребенок сначала выкладывает узор по памяти, а затем, согласно устным инструкциям. В будущем он сможет самостоятельно составлять узоры, словесно обозначая фигуры, которые использует, называя количество фигур и их взаимное расположение.

В рамках четвертого этапа можно использовать такие игры, как «Справа – слева», «Что в середине?». Игры на развитие ориентировки на листе бумаги: «Найди узор», «Автобус», «Лодочка», «Путешествие в космосе», «Кружатся снежинки», «Наша елочка», «Бабочка красавица» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили вербально обозначать формируемые представления. В процессе коррекционной работы вводились необходимые понятия.

На занятиях с дефектологом педагоги учили ориентироваться на листе бумаги и закреплять формируемые пространственные представления. Педагогом

специально подбирались пальчиковые игры и физкультурные минутки, которые можно применять на практике.

Психолог контролировал процесс коррекционно-развивающей работы, помогал найти решение проблемной ситуации, наблюдал и сопровождал развитие каждого ребенка.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания на игровых занятиях.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания посредством игры и других видов деятельности в домашних условиях.

Пятый этап:

Коррекция оптико-пространственного восприятия

Задачи:

1. Научить воссоздавать по образцу или по представлению пространственного размещения геометрических фигур или узоров.
2. Научить фиксировать или воспроизводить повороты на плоскости отдельными элементами узора или графическими знаками.
3. Сформировать навык составления иллюстрации из разрезных картинок.

Педагог наглядно посредством рисунка, должен расположить определенные предметы; а также геометрические фигуры на листе бумаги, отражающиеся в зеркале. Все действия педагога вербализируются. Когда дошкольник овладеет изучаемыми навыками, ему предлагаются задания для сюжетного рисования из 9-ти и 12-ти частей контурных изображений. При закреплении сформированных навыков необходимо воспроизводить сюжетные образы, состоящие из 4, 6, 9, 12 кубиков (по типу кубиков Никитина или кубиков Кооса) .

В рамках пятого этапа можно использовать такие игры, как «Лягушка», «Графический диктант» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили словесно обозначать формируемые представления. Формировали навыки составления разрезных картинок и составления рассказа по собранным картинкам.

На занятиях с дефектологом педагоги учили воссоздавать по образцу или по представлению пространственного размещения геометрические фигуры или узоры. Формировали навык составления разрезных картинок и составления рассказа по собранным картинкам.

Психолог отлеживал процесс коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, наблюдал и сопровождал развитие каждого ребенка, предоставлял информационно-методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания на игровых занятиях.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания посредством игровой и других видов деятельности в домашних условиях.

Приведем характеристики основных *этапов развития временных представлений у дошкольников с ДЦП.*

Первый этап:

Формирование представлений о понятиях «день, ночь, утро, вечер»

Задача:

Сформировать представления о *понятиях «сутки», «части суток», «день, ночь, утро, вечер».*

Изучение смены времени суток как естественного явления - довольно сложный и длительный процесс. Особенности временных особенностей реальной жизни, их цикличность и непрерывность довольно трудно увидеть дошкольникам с детским церебральным параличом. Начинать коррекционную работу необходимо с формирования контрастных частей суток (день - ночь, утро – вечер). Далее переходить к их последовательности и сменяемости суток. Для этого рассматривают картинки, фотографии, читают детям различные произведения, стихи, загадки. С использованием яркого картинного материала предлагают расположить серийную последовательность.

В рамках коррекционных занятий необходимо обратить внимание на циклическую смену дня и ночи. Для правильного понимания суток и

представлений о них, ребенку сначала необходимо объяснить, что условно сутки можно поделить на части: утро, день, вечер, ночь, разграничивая контрастные части дня («день-ночь», «утро-вечер»), а затем переходить к их последовательной сменяемости. Это можно сделать, применяя метод описания конкретной деятельности в конкретный период, в которой участвует ребенок на основе внешних объективных признаков, ориентируясь на восход (светло) и закат (темно) солнца. Формировать искомые представления можно посредством ознакомления детей с фотографиями и изображениями, показывающими действия людей в разные периоды времени суток. Для закрепления знаний необходимо использовать цветные карточки с изображением частей суток и на их основе составления рассказа.

В рамках первого этапа можно использовать такие игры, как «Соседи», «Части суток» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили словесно обозначать формируемые представления «сутки», «день», «ночь», «вечер», «утро».

На занятиях с дефектологом педагоги формировали представления о сутках.

Психолог создавал условия для качественной коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, сопровождал и оказывал помощь в сложных ситуациях педагогам и родителям.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания на игровых занятиях посредством чтения стихов, художественной литературы, отгадывания загадок.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания в домашних условиях также посредством чтения стихов, художественной литературы, отгадывания головоломок.

Второй этап:

Формирование представлений о временах года

Задача:

Сформировать представления о временах года.

В процессе развития представлений о временах года, лучше всего

преподносить материал ребенку попарно: зима-лето, весна-осень. В рамках коррекционных занятий необходимо обратить внимание на сменяемость времен года. Для правильного понимания времени года и представлений о нем, ребенку сначала необходимо объяснить, что год можно поделить на сезоны (времена) - зима, лето, весна и осень, а затем переходить к их последовательной сменяемости, применяя метод описания конкретной деятельности в конкретный период, в которой участвует ребенок на основе внешних объективных признаков. Очень важно на занятиях использовать карточки с изображениями сезонов: располагать в порядке их появления; определить время года по изображениям и составить истории по изображениям.

Формировать представления о временах года необходимо контрастно (зима-лето, весна-осень). На коррекционных занятиях необходимо использовать наглядные пособия, соответствующие сезонным изменениям. Задания могут быть следующими: раскладывание карточек с изображением времен года в соответствии с порядком их возникновения; определение времени года по картинкам и составление рассказов по картинкам; наблюдение за изменениями в природе в естественных условиях, использование литературных произведений, чтение и заучивание наизусть стихов, отгадывание загадок и заучивание пословиц; изготовление аппликаций по темам времен года; рисование сюжетных картин; проведение праздников, посвященных временам года (очень продуктивная форма работы, особенно для детей с тяжелыми нарушениями).

На втором этапе можно использовать такие игры, как «Наряди Ивана», «Когда это бывает?» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили словесно обозначать формируемые представления «зима», «весна», «лето», «осень».

На занятиях с дефектологом педагоги формировали представления о временах года.

Психолог отслеживал процесс коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, наблюдал и

сопровождает развитие каждого ребенка, предоставляет информационно-методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель закрепляет полученные дошкольником знания посредством творческих занятий по изобразительному искусству, лепке, аппликации, чтения стихов, художественной литературы, отгадывания загадок.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания в домашних условиях по тем же направлениям.

Третий этап:

Временные понятия «Вчера, сегодня, завтра»

Задачи:

Сформировать у ребенка представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра». Сформировать понятия о возрасте и периодах человеческой жизни, научить определять временную последовательность событий и действий.

Для формирования таких понятий необходимо использовать деятельность дошкольников и сопровождать её правильными терминами.

Педагогам необходимо создать наглядный материал в соответствии с рекомендациями специалистов коррекционного профиля. Карточка или изображение на ней должно соответствовать временным изменениям в природе или в жизни людей. Временные периоды «вчера, сегодня, завтра» связаны с определенной деятельностью детей и обозначены нужными понятиями.

В рамках третьего этапа можно использовать такие игры, как «Вчера, сегодня, завтра», «Что было раньше, что потом?» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили словесно обозначать формируемые представления «вчера», «сегодня», «завтра».

На занятиях с дефектологом педагоги формировали понятия «вчера», «сегодня», «завтра».

Психолог помогал определить оптимальный процесс коррекционно-развивающей работы, создавал комфортный психологический климат на занятиях, наблюдал и сопровождал развитие каждого ребенка, осуществлял информационно-методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания посредством творческих занятий по изо, лепке, аппликации, чтения стихов, художественной литературы, отгадывание загадок.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания в домашних условиях посредством творческих занятий по изо, лепке, аппликации, чтения стихов, художественной литературы, отгадывание загадок.

Четвертый этап:

Временные понятия «Календарь, дни недели»

Задача: сформировать у ребёнка представления о понятиях «календарь», «дни недели».

Для формирования понятия «дни недели», можно использовать различные игры, в том числе отрывной календарь. В таком календаре листы разного цвета (понедельник - синий, вторник - желтый, среда - зеленый, четверг - белый, пятница - фиолетовый, суббота - оранжевый, воскресенье - красный). На каждом листке календаря проставляют такое количество кружочков, которое соответствует порядковому номеру дня недели. Ежедневно отрывая листок календаря, дошкольник укладывает его в соответствующее деление. В конце недели подсчитывается количество дней, и они называются. В конце месяца подсчитывается количество недель, а в старшем возрасте и количество дней. При работе с календарем педагог помогает запоминать дни недели по порядковому номеру (количеству точек) и по цвету листка календаря. Можно также для запоминания названий дней недели связывать их с конкретным содержанием деятельности детей (используется недельное расписание занятий).

На четвертом этапе можно использовать такие игры, как «Веселая неделя», «Паровозик» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили словесно обозначать формируемые представления «неделя», «понедельник», «вторник», «среда», «четверг», «пятница», «суббота», «воскресенье».

На занятиях с дефектологом педагоги формировали понятия «календарь», «дни недели».

Психолог отслеживал процесс коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, наблюдал и сопровождал развитие каждого ребенка, предоставлял информационно-методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания посредством творческих и игровых занятий.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания в домашних условиях посредством творческих и игровых занятий.

Пятый этап:

Временное понятие «месяц», названия месяцев

Задача: сформировать у ребенка такое понятия, как «месяц», название месяцев.

Для коррекционной работы необходимо создать модель календарного года, с помощью которой воспитанников можно познакомить с названиями месяцев. При этом связывать месяц и время года, а также следить за правильным словарным наполнением. Педагогу необходимо создать наглядный материал в соответствии с рекомендациями специалистов коррекционного профиля, где карточка или изображение соответствуют определенному месяцу года и легко воспринимается ребенком. Каждое изображение должно быть обсуждено с ребенком. Прежде всего, необходимо сообщить дошкольнику основные положения, затем предложить ребенку пересказать. Еще одним преимуществом является развитие речи.

Игровая деятельность также принесет особый положительный эффект. В рамках пятого этапа можно использовать такие игры, как «Домики», «Четвертый лишний» и др.

На логопедических занятиях педагоги учили словесно обозначать формируемые представления.

На занятиях с дефектологом педагоги формировали понятие месяц, названия месяцев.

Психолог отслеживал процесс коррекционно-развивающей работы, поддерживал и укреплял психологический климат на занятиях, наблюдал и

сопровождал развитие каждого ребенка, предоставлял информационно-методическую поддержку педагогам и родителям.

Воспитатель закреплял полученные дошкольником знания посредством творческих и игровых занятий.

Родители закрепляли полученные дошкольником знания в домашних условиях посредством творческих и игровых занятий.

Примерный тематический план приведен в таблице 6.

Таблица 6 - Тематический план Программы по формированию пространственных и временных представлений для детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом в возрасте 6-7 лет

Этапы	Цель занятия	Рекомендуемые игры	Методы и методики отслеживания и закрепления результата	Лексический материал
<i>I Развитие пространственных представлений у дошкольников с ДЦП</i>				
Первый этап	Научить ребенка расставлять объекты в пространстве, ориентироваться в объектно-пространственной среде «от себя».	Игры «Покажи, правую, левую руки», «Где звенит колокольчик?» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе занятий творческой направленности в процессе рисования, лепки, аппликаций, изучения окружающего мира, и др.	«Впереди», «сзади», «вверх», «внизу», «справа», «слева» «правая рука (справа), левая рука (слева)».
Второй этап	Научить ребенка ориентироваться «от другого человека» в предметно-пространственной среде.	Игры «Кукла», «Кто правильно назовет?» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе занятий творческой направленности посредством	«Справа», «слева».

			изучения окружающего мира	
Третий этап	Научить ребенка ориентироваться в основных пространственных направлениях: «вперед», «назад», «направо», «налево», «вверх», «вниз».	Игры «Маленькие слова», «Кот Тимошка» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий	«Вперед–назад, направо–налево, вверх–вниз», «впереди–позади, справа–слева, сзади, позади», «близко–далеко, ближе–дальше».
Четвертый этап	Сформировать способности ориентироваться на листе бумаги	Игры «Справа – слева», «Что в середине?» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий	«В центре», «посередине», «слева», «справа», «верхний, нижний, левый, правый край», «левый (правый угол)», «левый (правый) нижний (верхний) угол».
Пятый этап	сформировать у дошкольника оптическое пространственное восприятия.	Игры «Лягушка», «Графический диктант» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий	

<i>II Развитие временных представлений у дошкольников с ДЦП</i>				
Первый этап	Сформировать представления о понятии «сутки» («день», «ночь», «утро», «вечер»).	Игры «Соседи», «Части суток» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий (с использованием метода описания конкретной деятельности, цветных карточек).	«Сутки», «части суток», «день, ночь, утро, вечер».
Второй этап	Сформировать представления о понятии «времена года»	Игры «Когда это бывает?», «Наряди Ивана» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий, описания конкретной деятельности; работы с цветными карточки; отгадывания загадок и запоминания пословиц; аппликации; рисования; тематических мероприятий	«Зима», «лето», «весна», «осень».
Третий этап	Сформировать такие понятия, как «вчера», «сегодня», «завтра».	Игры «Вчера, сегодня, завтра», «Что было раньше, что потом?» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий	«Вчера», «сегодня», «завтра».

Четвертый этап	Сформировать представления о календаре, о днях недели.	Игры «Веселая неделя», «Паровозик» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий; при составлении сюжетных историй, во время работы с отрывным календарем	Календарь, дни недели, «понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье».
Пятый этап	Сформировать понятия «месяц», названия месяцев.	Игры как «Домики», «Четвертый лишний» и др.	Педагогическое наблюдение; Рефлексия занятия; Наблюдение в процессе игровых занятий; при составлении сюжетных историй, во время работы с отрывным календарем	«Месяц», «январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь».

Количество коррекционно-развивающих занятий в рамках Программы приведено в таблице 7

Таблица 7 – Количество коррекционно-развивающих занятий в рамках Программы по формированию пространственных и временных представлений для детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом в возрасте 6-7 лет

	Количество занятий в неделю	Количество занятий в месяц	Количество занятий в год
I Развитие пространственных представлений у дошкольников с ДЦП	2	8	72
II Развитие временных представлений у дошкольников с ДЦП	2	8	72
Итого	4	16	144

В *Приложении Б* приведены практические разработки, включающие материалы по формированию пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом.

Все направления коррекционной работы тесно взаимосвязаны между собой. Формы работы варьируются в зависимости от цели и трудностей, испытываемых дошкольником. Пространственно-временные представления, устанавливаемые между объектом и субъектом в процессе одного вида деятельности, уточняются и закрепляются в других ее видах, при постепенном усложнении.

3.3. Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы

Оценка эффективности результатов опытно-экспериментальной работы представляла собой контрольный эксперимент и сравнение полученных показателей с исходными результатами, полученными в ходе констатирующего этапа работы с использованием статистической обработки полученных данных.

В рамках контрольного этапа опытно-экспериментальной работы применялись те же методы диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментального исследования.

Обследование проводилось индивидуально с заполнением протокола (*Приложение А*) и с использованием дидактических материалов для занятий по формированию пространственных и временных представлений у детей с ДЦП (*Приложение Б*).

Для проведения контрольного эксперимента - проверки истинности гипотезы, были сформированы две группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ).

Контрольная группа (КГ n=40) включала 40 детей: 1 группа (высокий уровень сформированности пространственно-временных представлений) – 15% (6 дошкольников), 2 группа (средний уровень сформированности пространственно-временных представлений) – 62,5% (25 дошкольников), 3 группа (средний уровень сформированности пространственно-временных представлений) – 22,5% (9

дошкольников). В данной группе специально организованные коррекционно-развивающие занятия, направленные на формирование пространственных и временных представлений, не проводились.

Экспериментальная группа (ЭГ n=40) включала 40 детей: 1 группа (высокий уровень сформированности пространственно–временных представлений) – 12,5% (5 дошкольников), 2 группа (средний уровень сформированности пространственно–временных представлений) – 67,5% (27 дошкольников), 3 группа (низкий уровень сформированности пространственно–временных представлений) – 20% (8 дошкольников). Дошкольники посещали ГКОУ г. Москвы «Центр инклюзивного образования “Южный”» и в дополнение к основным коррекционно-образовательным мероприятиям, с ними проводились коррекционно-развивающие занятия, направленные на формирование пространственных и временных представлений по разработанной нами Программе.

Группы КГ и ЭГ были сбалансированы по количественным и качественным показателям. В каждой группе были дети с разным уровнем формирования пространственных и временных представлений.

Коррекционная работа строилась на базе основополагающих методологических принципов: принцип взаимосвязи развития пространственно-временных представлений, развития речи и познавательных процессов; принцип индивидуально-дифференцированного подхода; принцип единства диагностики и коррекции развития; принцип взаимосвязи коррекции и компенсации; принцип доступности; принцип последовательности и систематичности; принцип наглядности.

Учитывая специальные условия формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом (п.3.1. данной главы), работа проводилась с детьми не только на коррекционных занятиях, но и в обычной жизни (при самообслуживании, в элементарных трудовых процессах, играх и др.). Обогащение словарного запаса словами-терминами осуществлялось в практической деятельности, когда соответствующие понятия демонстрируются и выделяются визуально в пространстве и времени.

Полученные на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы результаты работы по развитию пространственно-временных представлений с использованием заданий, разработанных в рамках Программы, показали положительные изменения у дошкольников экспериментальной группы.

Повысился процент дошкольников-участников исследования, демонстрирующих высокий и средний уровень сформированности пространственных и временных представлений. У испытуемых I группы не возникало затруднений словесно назвать пространственные и временные категории. Согласно инструкциям педагога, они могли располагать объекты «по отношению друг к другу» практически без ошибок. В словесной форме могли обозначить положение предметов относительно друг друга и показывать их в действии. Большинству дошкольников удалось установить правильный порядок картинок с изображением людей разных возрастов.

Положительная динамика была обнаружена также в III группе. 50% дошкольников этой группы хорошо ориентировались в схеме собственного тела и тела собеседника, лишь иногда путая правую и левую руку детей, показанных на рисунках. Дошкольники могли различать пространственные понятия «ближе», «дальше», а также направления «вверх», «вниз», «вперед», «назад». Они справлялись с расположением предметов на листе бумаги, согласно инструкции педагога и давали верные ответы на заданные вопросы.

Динамика развития пространственно-временных представлений у детей ЭГ на контрольном этапе, отраженная в баллах, приведена на рисунке 46.

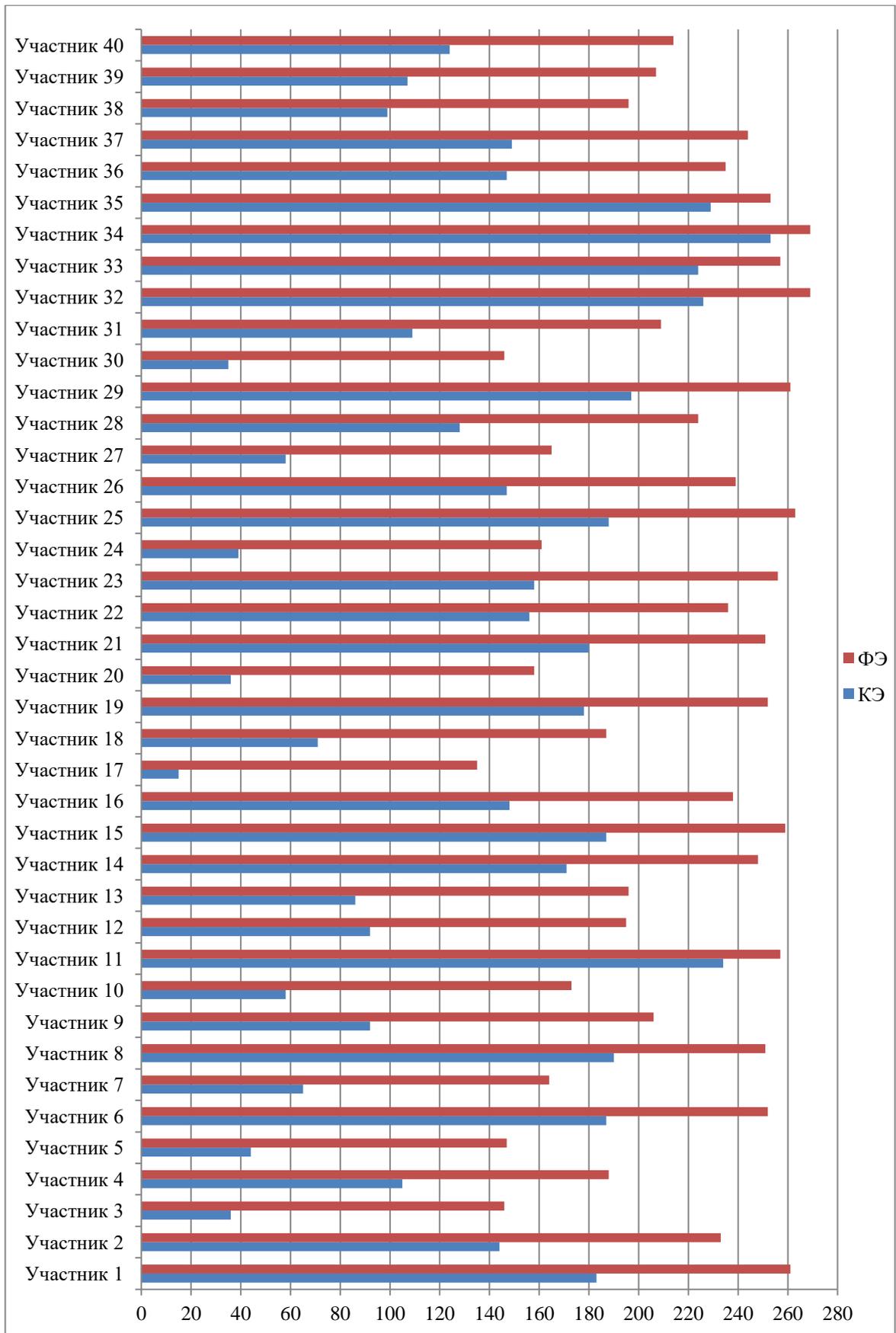


Рисунок 46 - Динамика развития пространственно-временных представлений у детей ЭГ (n=40) (контрольный этап)

Рисунок наглядно демонстрирует положительную динамику, которую показали в развитии пространственно-временных представлений воспитанники, входящие в экспериментальную группу.

Дети контрольной группы на завершающем этапе эксперимента также прошли аналогичное повторное обследование. Они показали примерно те же тенденции в развитии пространственно-временных представлений, но динамика продвижения была выражена в меньшей степени.

Сравнительный анализ результатов сформированности пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП ЭГ и КГ показал следующее (таблица 8).

Таблица 8 - Сравнительный анализ результатов сформированности пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП ЭГ и КГ (средний балл по результатам выполнения заданий по блокам)

	ЭГ (n=40)		КГ (n=40)	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Пространственные представления				
Исследование ориентировки в схеме тела	22,65	32,05	22,65	25,45
Исследование восприятия удаленности предмета и его местоположения	20,3	22,95	19,1	19,55
Исследование восприятия пространственных отношений между предметами	16,88	21,03	16,98	17,95
Исследование ориентировки на плоскости	28,1	17,07	28,3	28,43

Временные представления				
Оценка временных представлений	36,98	49,35	45	47,93
Понимание отношений временной последовательности	6,05	13,55	7,13	8,03
Итоговая оценка				
Среднее значение по сумме набранных баллов	131,9	217,5	139,2	147,3

Из таблицы 8 видно, что динамика развития пространственно-временных представлений у дошкольников экспериментальной группы ЭГ существенно превосходит динамику детей из контрольной группы.

При исследовании ориентировки в схеме тела дошкольники ЭГ выполнили предложенные задания самостоятельно, лишь в единичных случаях использовали помощь педагога. У детей КГ динамика оказалась не столь выраженной.

При исследовании восприятия удаленности предмета и его местоположения у детей ЭГ балльные показатели увеличились, у воспитанников ЭГ выросли, но незначительно.

Исследование восприятия пространственных отношений между предметами показывает повышение уровня сформированности этих понятий у дошкольников ЭГ, и незначительное повышение этого уровня у дошкольников из КГ.

Исследование ориентировки на плоскости, как и в предыдущих блоках, показало, что у детей ЭГ уровень сформированности понятия повышается. У дошкольников КГ результаты увеличились незначительно.

При подведении итогов в блоках по изучению временных представлений мы получили следующие результаты: оценка временных представлений и понимание отношений временной последовательности у воспитанников ЭГ значительно возрастает, у детей КГ оно изменяется существенно меньше.

Таким образом, в результате формирующего эксперимента отмечена положительная динамика. Перешли на более высокий уровень развития пространственно-временных представлений 27 детей. Изменение уровня развития пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП экспериментальной группы представлено на рисунке 47.

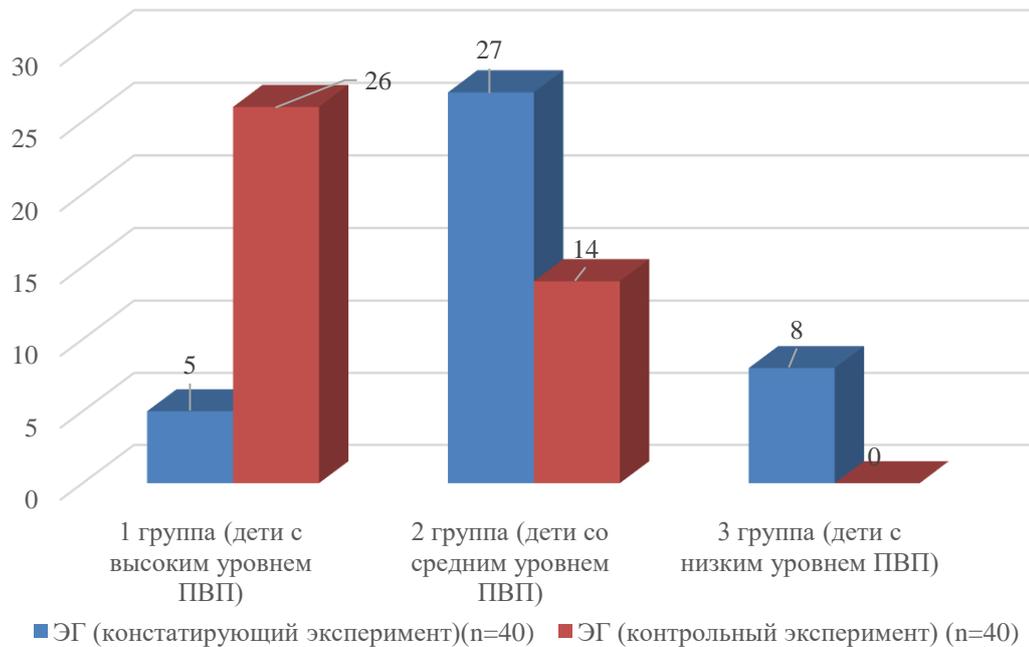


Рисунок 47 - Динамика изменения уровня сформированности пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП (контрольный этап)

Сравнительные результаты изменения уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом ЭГ и КГ показаны в таблице 9.

Таблица 9 - Сравнительные результаты изменяя уровня сформированности пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП.

Группы	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Дети с ДЦП ЭГ (n=40)	12,5% (5 воспитанников)	67,5% (27 воспитанников)	20% (8 воспитанников)	65% (26 воспитанников)	35% (14 воспитанников)	0
Дети с ДЦП КГ (n=40)	15% (6 воспитанников)	62,5% (25 воспитанников)	22,5% (9 воспитанников)	32,5% (13 воспитанников)	45% (18 воспитанников)	22,5% (9 воспитанников)

На рисунке 47 и в таблице 9 наглядно продемонстрирована эффективность предложенных коррекционных мероприятий. В экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем увеличилось, со средним и низким уменьшилось. Это свидетельствует о том, что задачи формирующего эксперимента были решены.

Полученные данные показывают, что по многим критериям дети ЭГ показали значительно лучшие результаты, чем дети КГ. В целом дети с ДЦП ЭГ набрали от 135 до 269 баллов (средний балл – 217,5); дети КГ набрали от 39 до 267 баллов (средний балл – 147,3).

Повторная контрольная диагностика позволила нам выявить произошедшие изменения, а также выявить существенные различия между воспитанниками КГ и ЭГ (по степени сформированности пространственно-временных представлений).

Статистическая достоверность данных сравнительного анализа определялась с помощью критерия U-критерию Манна Уитни.

Значимые различия в результатах по уровню формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с церебральным параличом в контрольном срезе представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Значимые различия в результатах по уровню формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с церебральным параличом (контрольный этап)

Группы	Уровень сформированности пространственных и временных представлений		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ (n=40)	1,23	2,85	4,53
КГ (n=40)	4,44	2,22	2,07
U-критерий	3,609	1,283	2,188
$P \leq 0.05$	0,277	0,587	1,057

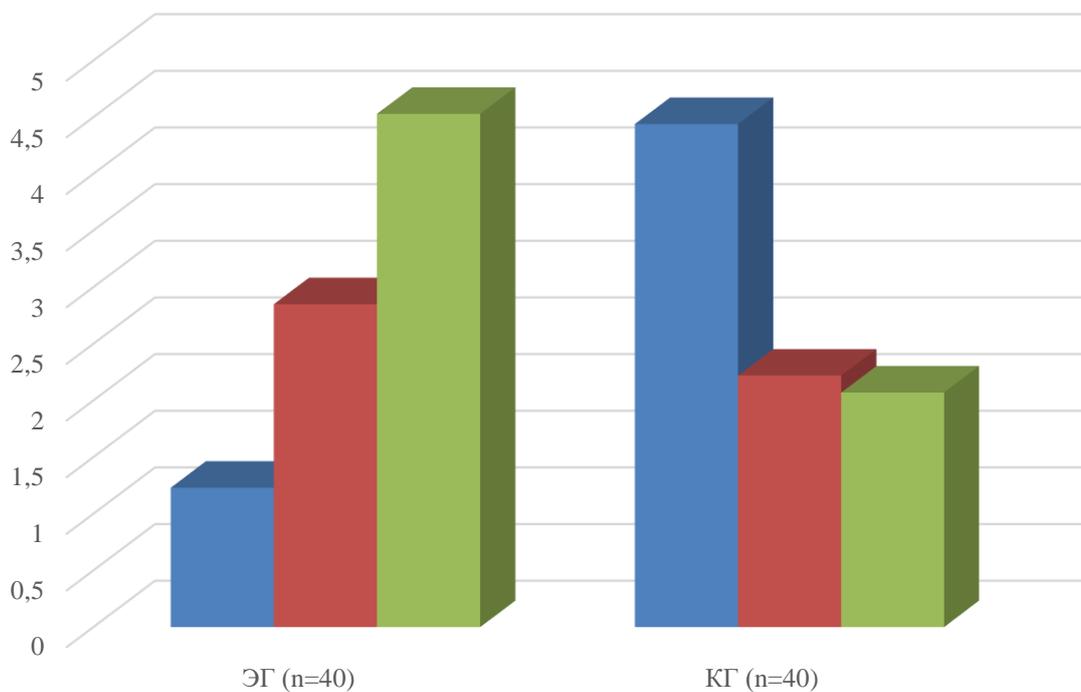


Рисунок 48 – Сравнительные результаты по уровню формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с церебральным параличом (контрольный этап)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в исследованных ЭГ (n = 40) и КГ (n = 40) после выполнения формирующего этапа экспериментальной работы наблюдаются статистически значимые различия в уровне пространственных и временных представлений.

Таким образом, организация специальных условий, учитывающих особенности развития дошкольников с ДЦП, позволит повысить эффективность формирования представлений о пространстве и времени у детей данной категории. Дошкольники, составившие экспериментальную группу превзошли детей из контрольной группы по уровню сформированности временных и пространственных представлений, согласно значениям среднего балла.

Подводя итог оценки эффективности проведенного исследования, мы приходим к выводу от том, что гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, нами было проведено исследование, направленное на изучение и формирование пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП. В исследовании участвовало 90 дошкольников с клиническим диагнозом детский церебральный паралич с разной степенью тяжести заболевания и 40 нормативно развивающихся детей в возрасте 6-7 лет.

Для выявления сформированности пространственно-временных представлений была разработана диагностическая программа, позволяющая оценить уровень сформированности пространственно-временных представлений у дошкольников, степень умения ориентироваться и применять в жизненных условиях, знания, связанные с пространством и временем. Опираясь на данные о том, что формирование пространственных и временных представлений тесно связано с особенностями двигательного и речевого развития, мы включили в программу изучение состояния двигательной и речевой сфер, таким образом, программа носила комплексный характер, что позволяло оценить влияние движения и речи на сформированность пространственных и временных представлений.

На основе анализа данных диагностического исследования была разработана и реализована коррекционно-развивающая Программа. По результатам реализации Программы мы пришли к выводу о том, что гипотеза исследования подтвердилась, цель достигнута. Задачи решены в полном объеме.

В целом по исследованию можно сделать следующие общие выводы:

1. Научные и методические разработки по проблемам изучения и формирования пространственно-временных представлений, дают возможность сделать вывод о том, что в литературе недостаточно данных о специальных условиях формирования представлений о пространстве и времени у дошкольников с ДЦП, не отражено влияние степени тяжести двигательных нарушений на формирование представлений о пространстве и времени.

2. Изучение практического опыта коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП показало, что практики мало используют в работе АООП дошкольного образования для детей с НОДА, акцентирующей внимание комплексного подхода и развития представлений о времени и пространстве, чаще пользуются программами разработанными для лиц с интеллектуальной недостаточностью, не отвечающие особым образовательным потребностям дошкольного образования детей с ДЦП.

3. Выявлена зависимость особенностей формирования пространственно-временных представлений от клинической формы ДЦП, степени тяжести заболевания и сформированности речевой функции.

4. Способность к формированию пространственно-временных представлений детей с ДЦП тесно связана с тяжестью двигательного поражения. При более тяжелых проявлениях заболевания дети показали более низкие результаты, чем их сверстники с легкой степенью поражения.

5. Уровень пространственных представлений у детей с ДЦП, как и у детей с нормативным развитием отличается от уровня сформированности временных представлений, он несколько выше.

6. При разработке коррекционной программы необходимо учитывать психофизические особенности детей, обусловленные клинической формой и тяжестью заболевания, уровнем развития речи, наличием сенсорных нарушений.

7. Подтверждена эффективность разработанных и апробированных специальных условий формирования пространственно-временных представлений дошкольников с ДЦП:

– комплексный междисциплинарный подход к формированию и развитию пространственно-временных представлений с привлечением всех педагогов образовательной организации;

– безбарьерная среда образовательной организации, обеспечивающая безопасность и стимулирующая двигательную активность ребенка;

- материально-техническое обеспечение процесса формирования пространственно-временных представлений;
- реализация программы формирования пространственно-временных представлений с соблюдением обязательных онтогенетически обусловленных этапов в предметно-практической деятельности;
- дифференциация содержания коррекционной работы с учетом клинической формы заболевания и тяжести двигательных нарушений;
- коррекционно-развивающая работа с опорой на все анализаторы с обязательным включением двигательно-кинестетического анализатора на коррекционно-развивающих занятиях;
- формирование и отработка пространственно-временных представлений и понятий, их обозначающих, во всех видах деятельности при непосредственной двигательной активности дошкольников;
- включение в работу по формированию пространственно-временных представлений специалистов междисциплинарной команды (воспитателей, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога и других педагогов);
- ориентация всех участников образовательного процесса на максимально широкое включение в речь словесных обозначений пространственно-временных отношений;
- повышение квалификации специалистов междисциплинарной команды дошкольной образовательной организации в области методов и приемов формирования временно-пространственных представлений у детей с ДЦП;
- отработка и закрепление родителями пространственно-временных представлений дошкольников по заданию учителя в домашних условиях.

8. Процесс формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом является обязательным при подготовке к школьному обучению детей данной категории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасов, М.Г. Развитие практической пространственной ориентировки у учащихся вспомогательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Абасов Мансур Гонсур оглы - Баку, 1978. - 138 с.
2. Абкович, А.Я. Некоторые особенности познавательного развития детей с церебральным параличом/А.Я. Абкович // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». - 2015. - N 4. – С. 114-122.
3. Аванесов, С.С. Аксиологический аспект метафизики Аристотеля [Электронный ресурс]/С.С. Аванесов // Этическая мысль. - 2018. – N 1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-aspekt-metafiziki-aristotelya>.
4. Августин Аврелий. Исповедь блаженного Августина, епископа Гиппонского. - М., 2013.
5. Ананьев, Б.Г. Пространственное различие / Б.Г. Ананьев; – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1955. - 65 с.
6. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. - 304 с.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - 3-е изд. - Москва: Питер, 2010. - 282 с.
8. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Отв. ред. А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. - М.: Наука, 2001. - 277 с.
9. Аристотель. Метафизика/Аристотель, соч.: в 4 т. - М., 1976. – 1 т. 505 с.
10. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. / Е.Ф. Архипова – М.: АСТ: Астрель, 2008.
11. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. / Е.Ф. Архипова – М.: «Айрис-Пресс», 2017.
12. Атомистический материализм Левкиппа и Демокрита / Асмус, В.Ф. Античная философия: (история философии) / В.Ф. Асмус. - 6-е изд. – М.: Высшая школа, 2017. - 36 с.

13. Ахундов, М.Д. Концепции пространства и времени. Истоки, эволюция, перспективы / М.Д. Ахундов. - М.: Наука, 1982. - 223 с.
14. Афанасьева, Ю.А. «Московская электронная школа» как инструмент равного доступа к образованию обучающихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью: учебно-методическое пособие / Ю.А. Афанасьева, О.А. Величенкова, Е.Г. Гравицкая, Н.Ю. Григоренко и др. - М.: МГПУ, 2020. - 240 с.
15. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи: ДЦП, ЛФК, неврология / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. - М.: Книга по требованию, 2013. - 325 с.
16. Базовая профессиональная образовательная организация – новый этап развития системы профессионального образования лиц с ОВЗ/О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2017. - № 2 (72). - С. 13-23.
17. Безрукова, О.А. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова, О.Г. Приходько. - М.: Русская речь, 2016. - 112 с.
18. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. — М.: КогитоЦентр, 1998. - 24 с.
19. Блохинцев, Д.И. Пространство и время в микромире: монография / Д.И. Блохинцев. - 3-е изд., – М.: URSS, 2015. - 349 с.
20. Вакорина, Л.Ю. Психолого-медико-педагогические комиссии в контексте инклюзивного образования: ключевые показатели деятельности / Л.Ю. Вакорина, О.Г. Приходько, О.В. Югова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. - 2019. - 19 т. – № 4. - С. 814-824.
21. Винарская, Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. - М.: АСТ: Астрель, 2005.
22. Винарская, Е.Н. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. / Е.Н. Винарская, А.М. Пулатов – Ташкент: Медицина, 1973.

23. Вовчик-Блаkitная, М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. / Под ред. Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. – М.: АПН РСФСР. – 1961. - С. 78-83.
24. Вовчик-Блаkitная, М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте/М.В. Вовчик-Блаkitная // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: (Хрестоматия в 6-ти ч.) / Сост.: З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая; ЛНПК "АРК". – СПб., 1994. – Ч. 4–6. – 123–129 с.
25. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста /Е.Н. Водовозова. - 8-е изд., – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. - 365 с.
26. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии /Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Юрайт, 2016.
27. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи /А.Н. Гвоздев. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. - 470 с.
28. Гельфан, Е.М. Игры и упражнения, развивающие чувство времени // Игры и упражнения для маленьких и больших (Воспитание детей в игре) /Под ред. Л.В. Благондежиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 38-50 с.
29. Градова, Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/Градова Галина Николаевна. - СПб., 2010.
30. Данилова, Л.А. «Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития» / Л.А. Данилова. - СПб.: Детство-пресс, 2011.
31. Денискина, В.З. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III–IV вида: методическое пособие / В.З. Денискина, М.В. Венедиктова. - Москва: ЛОГОС, 2007. - 305 с.
32. Детский церебральный паралич: эффективные способы борьбы с двигательными нарушениями: монография/В.В. Умнов и др.; под рук. В.В. Умнова. - Санкт-Петербург: Десятка, 2013. - 9 с.

33. Детские церебральные параличи / отв. редакторы М.Н. Никитина и К.А. Семенова; Центр. науч.-исслед. ин-т судебной психиатрии им. Сербского. – М.: [б. и.], 1971. - 227 с.
34. Деятельность федерального методического центра в процессе сопровождения инклюзивного профессионального образования/ О.Г. Приходько, А.И. Рожков, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. - 2016. - N 53-11. - С. 34-39.
35. Добряков, И.В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2009.
36. Ефимова, Л.А. Факторы развития человеческого капитала: монография/Л.А. Ефимова. – М.: Изд-во РГАУ-МСХА, 2015. - 167 с.
37. Жукова, Н.С. Логопедия: Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева. - М.: Эскиммо, 2011. - 288 с.
38. Забрамная, С.Д. Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей": пособие для психолого-педагогических комиссий / Забрамная С.Д., Боровик О.В - М.: Владос, 2013.
39. Информационно-коммуникационные технологии как эффективный компонент реабилитационной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями/О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова // Специальное образование. - 2020. - N 4 (60). - С. 57-66.
40. Иншакова, О.Б. Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учебно-методическое пособие / В. Секачев - М., 2006. - 80 с.
41. Ипполитова, М.В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье: Кн. для родителей / М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1993. - 52 с.
42. Ипполитова, М.В. К вопросу о преодолении пространственно-временных нарушений у детей с церебральным параличом // Специальная школа. - 1967. - N 3.

- 43.Ипполитова, М.В. Особенности коррекционной работы по развитию связной речи учащихся с церебральным параличом / М.В. Ипполитова // Коррекционная педагогика. - 2009. - N 3. - С. 40-48.
- 44.Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер // Акад. пед. наук СССР. Ин-т психологии. – М.: Просвещение, 1968. - 200 с.
- 45.Калижнюк, Э.С. Психические нарушения при действиях церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. - Киев: Вицашк., 1987.
- 46.Каплунович, И.Я. Развитие структуры пространственного мышления / И.Я. Каплунович // Вопросы психологии. 1986. - N 2. - С. 56 – 66.
- 47.Карабанова, О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. - 96 с.
- 48.Кириченко, Е.И. Варианты двигательных расстройств в психопатологической структуре пограничных нервно-психических заболеваний у детей раннего возраста / Е.И. Кириченко, Г.И. Бобылева, Ю.С. Шевченко // Журнал невропатологии и психиатрии 1984. – N 10. - С. 1510-1514.
- 49.Комёнский, Я.А. Великая дидактика / Ян Амós Комёнский – М.: Книга по Требованию, 2012. - 321 с.
- 50.Коноваленко, С.В. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста / С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкая СПб.: Детство-Пресс, 2011 г. - 80 с.
- 51.Кроткова, А.В. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебное пособие для общеобразовательных организаций / А.В. Кроткова, В.В. Сатар. - 2-е изд., – М.: Просвещение, 2020. - 14 с.

52. Кубрякова, Е.С. О понятиях места, предмета и пространства / Логический анализ языка. Языки пространств / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. - М.: Языки русской культуры, 2000. - 84-93 с.
53. Ладович, (Логинова) К.С. Инновационный подход к изучению пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом / К.С. Ладович // Специальное образование. - 2015. - N 4. – С. 60-69.
54. Ладович, К.С. Изучение пространственно-временных представлений у детей с детским церебральным параличом дошкольного возраста / К.С. Ладович // ГКОУ «Центр инклюзивного образования «Южный», г. Москва, 2016. – С. 295-298.
55. Ласкова, Н.А. Детский церебральный паралич: учебно-методическое пособие / Н.А. Ласкова, Т.Н. Башкирева, Ю.А. Глебова. - Курск: Курский гос. ун-т, 2016. - 12 с.
56. Левченко, И.Ю. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Дефектология. - 2017. N 2. С. 14–21.
57. Левченко, И.Ю. Инклюзивное образование детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебно-методическое пособие / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. - М.: Издательство Практика, 2016. - 212 с.
58. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь в специальном образовании: учебник / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Г.А. Ковалева. - М.: ИНФРА-М, 2016.
59. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 160 с.
60. Левченко, И.Ю. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство: учебное пособие / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова. - М.: Национальный книжный центр, 2018. - 112 с.

61. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 192 с.
62. Левченко, И.Ю. Интеграция дошкольников с нарушениями двигательного развития в образовательные организации: монография. / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. - М.: Национальный книжный центр, 2016.
63. Левченко, И.Ю. ФГОС обучающихся с ОВЗ: обучение и воспитание детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата: пособие / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. М.: Национальный книжный центр, 2018. - 160 с.
64. Левченко, И.Ю. Уровневая прогнозная модель комфортной образовательной среды для получения качественного образования детьми с ОВЗ в образовательных организациях города Москвы: учебное пособие / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова. - М.: МГПУ, 2016. - 105 с.
65. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: учебное пособие / А.М. Леушина. - Алма-Ата: Мектеп, 1982. - 303 с.
66. Леушина, А.М. Дошкольная педагогика / А.М. Леушина, А.М. Сорокина, А.П. Усова; под ред. Ш.И. Ганелина. - М.; Л.: Учпедгиз, 1946. - 363 с.
67. Логинова, Е.Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью в системе образования: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.03/Логинова Екатерина Тофиковна Логинова. - СПб., 2006.
68. Логинова, Е. Т. Сравнительное изучение социально-педагогических условий социализации детей с нарушениями слуха и с выраженной интеллектуальной недостаточностью // Два века российской сурдопедагогике. - СПб.: Наука-Питер, 2006.

69. Логинова, Е.Т. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, методические рекомендации / Е.Т. Логинова, И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков. — Псков: ПОИПКРО, 1999.
70. Логинова, К.С. Диагностика временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом/К.С. Логинова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2018. – N 3. - С. 197.
71. Логинова, К.С. Становление представлений о времени и пространстве в философии, педагогике и психологии на разных этапах социального развития/К.С. Логинова // Специальное образование. - 2018. – N 1 (49). – С. 79-90.
72. Логинова, К.С. Вариативные особенности пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом/К.С. Логинова // Конференция АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – N 3-3. - С. 204-214.
73. Логинова, К.С. Состояние пространственных и временных представлений у дошкольников с церебральным параличом/К.С. Логинова // Дефектология. - 2019. - N 4. – С. 63-72.
74. Логопедия. Теория и практика / Под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. – изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо, 2018 – 608 с.
75. Любимов, А.А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению/А.А. Любимов // Дефектология. - 2012. - N 3. - С. 37–44.
76. Любимов, А.А. Ретроспективный анализ терминов, описывающих типы и виды пространства для коррекционного курса «Пространственная ориентировка» /А.А. Любимов, В.З. Денискина // Дефектология. - 2013. - N 2. - С. 16-22.
77. Люблинская, А.А. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста / А.А. Люблинская // Проблемы психологии / под ред. Б.Г. Ананьева. – Л.: ЛГУ. – 1948. – С. 47-74.

- 78.Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А.А. Люблинская // Формирования восприятия пространства и пространственных представлений у детей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. Вып. 86.
- 79.Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка / Глав. упр. высш. и сред. пед. учеб. заведений М-ва просвещения РСФСР. Моск. гос. заоч. пед. ин-т. - 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1965. - С. 136.
- 80.Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2017. - 271 с.
- 81.Макоедова, Г.В. Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (в условиях Северо-Востока России): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/Макоедова Галина Васильевна.
- 82.Мамайчук, И.И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности дошкольников с церебральным параличом / И.И.Мамайчук // Дефектология. – 1976. – № 3. - С. 29-35.
- 83.Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. / И.И.Мамайчук. – СПб.: Речь, 2016.
- 84.Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (Ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М.: Владос, 1997. - 303 с.
- 85.Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии: ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. - М.: Классике Стиль, 2013. - 320 с.
- 86.Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. - М.: Просвещение, 1985.
- 87.Мониторинг конкурсов профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования/О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко,

- В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова, Л.Ф. Холоднова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2017. - Т. 5 - N 2. - С. 3-8.
- 88.Монтессори, М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в домах ребенка / Пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. / М.Монтессори; Ред. группа: Д.Сороков и др.; С предисл. И.М.Соловьева, Д.Г.Сорокова. - М.: ТОО "Монтессори-центр", 1993. - 168 с.
- 89.Мусейибова, Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1970.- N 3.- С. 36-40.
- 90.Мусейибова, Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам // Дошкольное воспитание. 1971. - N 5. - С. 33-36.
- 91.Мусейибова, Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственной ориентировки у дошкольников // Дошкольное воспитание. 1973. - N 9. - С. 39-43.
- 92.Мусейибова, Т.А. Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста / Т.А.Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1972. – N 2. – С. 48-55.
- 93.Мусейибова, Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. – Ленинград: 1964. - 414 с.
- 94.Назаренко, К.В. Формирование системы представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста: Седьмой год жизни: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Назарова Кира Викентьевна. - Киев, 1974. - 163 с.
- 95.Назарова, Н.М. Педагогика инклюзивного образования / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, И.М. Яковлева. - М.: ИНФРА-М, 2017. - 335 с.
- 96.Немкова, С.А. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений / Немкова С.А. - М.: Союз педиатров России, 2012. - 60 с.

97. Немов, Р.С. Общая психология в 3 т. Том I. Введение в психологию: учебник и практикум для академического бакалавриата / Р.С. Немов. - 6-е изд. - М.: Издательство Юрайт, 2019. - 726 с.
98. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. / Б.П. Никитин. - 3-е изд., доп.- М.: Просвещение, 2010. - 160 с.
99. Никитина, М.Н. Детский церебральный паралич / М.Н. Никитина. - М.: Медицина, 1979. - 118 с.
100. Обеспечение доступности среды базовых профессиональных образовательных организаций для лиц с инвалидностью и ОВЗ в условиях реализации мультифункциональной модели/ О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова // Специальное образование. - 2019. - N 4 (56). - С. 99-114.
101. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: методическое пособие / под. ред. проф. Л.М. Шипицыной. - СПб.: Образование, 1995.
102. Организационно-методические условия получения основного качественного образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата/О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, А.А. Гусейнова, О.В. Титова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2019. - N 8. - С. 34-41.
103. От рождения до школы. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. - 368 с.
104. Панченко-Миль И.И. Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей с ДЦП и особенности логопедической работы с ними. - М.: Парадигма, 2019. - 312 с.
105. Письмо Минорбнауки России «Комментарии к ФГОС дошкольного образования» от 28.02.2014 N 08-249 // Вестник образования. - 2014. - Апрель. - N 7.

106. Письмо Минобразования РФ от 15.03.2004 N 03-51-46ин/14-03 «О направлении Примерных требований к содержанию развивающей среды детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье» // Официальные документы в образовании. – 2004. – N 19.
107. Письмо Минобразования России от 17.05.1995 N 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» (вместе с Порядком проведения психолого-педагогической экспертизы детских игр и игрушек, Методическими указаниями к психолого-педагогической экспертизе игр и игрушек, Методическими указаниями для работников дошкольных образовательных учреждений «О психологопедагогической ценности игр и игрушек») // Вестник образования. – 1995. – N 7.
108. Поддьяков, Н.Н. Особенности ориентировки у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Поддьяков Николай Николаевич. – М., 1960.
109. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» // Российская газета. – 2013. – 19.07 (N 157).
110. Поучения Птаххотепа / История мировой литературы. Древний Ближний Восток / Г.В.Синило. - Минск: БГУ, 2015. – С. 131.
111. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 15.01.2020).
112. Приходько, О.Г. Актуальные проблемы логопедии в современном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья/ О.Г. Приходько // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного

- образования: традиции и инновации: сб. научн. ст. по материалам межд. науч.-практ. конф. - М.: Парадигма, 2019. - С. 209-216.
113. Приходько, О.Г. Актуальные проблемы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации - Ранняя помощь ребенку с ОВЗ в межведомственном пространстве города Москвы. Сборник материалов круглого стола.
114. Приходько, О.Г. Дошкольная дефектология в схемах и таблицах: учебно-методическое пособие / О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова. - М.: МГПУ, 2021. – 38 с.
115. Приходько, О.Г. Инклюзивное и специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья/О.Г. Приходько, Н.А. Гаврилычева // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сборник материалов VIII международного теоретико-методологического семинара (Москва, 2016). – 1 т. - М.: Парадигма, 2016. - С. 244-249.
116. Приходько, О.Г. Нарушение математических представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья/О.Г. Приходько // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 56. - Ч. 8. - С. 186-192.
117. Приходько, О.Г. Онтогенез речевого развития ребенка в раннем возрасте/ О.Г. Приходько // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ: сб. научн. ст. по мат-лам региональной науч.-практ. конф. (Москва, 2018) - М.: Парадигма, 2018. - С. 244-248.
118. Приходько, О.Г. Опыт взаимодействия института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ с учреждениями образования, здравоохранения и социальной защиты города Москвы/О.Г. Приходько, Ж.И. Журавлева // Университетский округ: прошлое и настоящее (альманах). - 2016. - N 4 (12). - С. 15-22.

119. Приходько, О.Г. Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Приходько // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (Москва, 2017). - М.: Парадигма, 2017. - С. 170-176.
120. Приходько, О.Г. Коррекционно-развивающая работа с детьми младенческого возраста с ОВЗ/О.Г. Приходько, О.В. Югова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2018. - N 1. - С. 13-19.
121. Приходько, О.Г. Особенности функционирования и консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья/О.Г. Приходько, О.В. Югова // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции (Минск, 2020). - Минск, - БГПУ им. Максима Танка», 2020. - С. 325-329.
122. Приходько, О.Г. Познавательное и речевое развитие в системе коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста/ О.Г. Приходько, О.В. Югова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2019. - N 1. - С. 49-56.
123. Приходько, О.Г. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни/О.Г. Приходько, О.В. Югова // Специальное образование. - 2016. - N 2. - С. 85-93.
124. Приходько, О.Г. Современный этап развития ранней комплексной помощи детям с ОВЗ в Российской Федерации/ О.Г. Приходько, О.В. Югова // Материалы международной конференции «Современные проблемы реабилитации при различных патологиях с использованием курортно-природных ресурсов и достижений медико-технической науки» (Карловы Вары, 2019). - М. Карловы Вары, 2019. - С. 103-104.
125. Приходько, О.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с церебральным параличом в системе комплексной этапной реабилитации/ О.Г.

- Приходько // Материалы VIII международной конференции «Современные аспекты реабилитации в медицине» (Ереван, Степанакерт, 2017). - Ереван: ВМВ-ПРИНТ, 2017. - С. 226-229.
126. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией первые годы жизни: методическое пособие / О.Г. Приходько. - СПб.: КАРО, 2006. - 112 с.
127. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации: монография/ О.Г. Приходько. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 208 с.
128. Приходько, О.Г. Специфика речевого развития детей первых лет жизни различных нозологических групп/ О.Г. Приходько // Специальное образование. - 2018. - N 4 (52). - С. 95-105.
129. Приходько, О.Г. Становление системы ранней помощи в России / О.Г. Приходько, О.В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». - Москва: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. - С.145.
130. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 200 с.
131. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1-4 классы / А.А. Айдарбекова, В.М. Белов, В.В. Воронкова и др. - 8-е изд. - М.: Просвещение, 2013.
132. Программы элективных курсов по вопросам воспитания и обучения детей с проблемами интеллектуального развития / Под ред. Е.Т. Логиновой. - СПб.: ИРВ, 1999.
133. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 208 с.
134. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник / И.Ю. Левченко и др.; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2013.

135. Развитие и коррекция пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопед. тетр. / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская - М.: Школьная Пресса, 2004. - (Развитие и коррекция грамотности) (Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала; Вып. 7).
136. Реабилитация детей с ДЦП: обзор современных подходов в помощь реабилитационным центрам / Е.В. Семёнова, Е.В. Ключкова, А.Е. Коршикова-Морозова, А.В. Трухачёва, Е.Ю. Заблоцкис. – М.: Лепта Книга, 2018. – 58 с.
137. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада / Т.Д. Рихтерман. - 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1991. – 45 с.
138. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - Москва и др.: Питер, 2015. – 705 с.
139. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностический альбом для исследования познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: АРКТИ, 2018. (Библиотека психолога образования).
140. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н.Я. Семаго. М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
141. Семаго, Н.Я. Пространственные представления в речи. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007.
142. Семаго, Н.Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005.
143. Семаго, Н.Я. Элементарные пространственные представления. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс.
144. Семенова, К.А. Детские церебральные параличи / К.А. Семенова. – М.: Медицина, 1968. - 259 с.

145. Семёнова, К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / Семёнова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. - Издательство «Медицина». - Москва, 1972. - 328 с.
146. Семенова, К.А. Лечение двигательных расстройств при детских церебральных параличах / К.А. Семенова. – М.: Медицина, 1976. - 3 с.
147. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста /А.В. Семенович. - 5-е изд. – М.: Генезис, 2017. - 268 с.
148. Симонова, Н.В. Состояние пространственно-временных отношений у детей с церебральным параличом/Н.В. Симонова // Дефектология. – N 6. – СССР, 1980. – С. 35-41.
149. Симонова, Н.В. Формирование пространственно-временных представлений у детей с церебральным параличом/Н.В. Симонова // Дефектология. – N 4. – СССР, 1981. – С. 82-87.
150. Симонова, Т.Н. Современные подходы к изучению нарушений психического развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями: монография/Т.Н. Симонова. - Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 127 с.
151. Симонова, Т.Н. Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями/Т.Н. Симонова, И.Ю. Левченко // Детская и подростковая реабилитация. - 2015. - N 2 (25). - С. 54-58.
152. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: монография/О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко и др. - М.: Парадигма, 2018 - 378 с.
153. Создание условий для обеспечения доступности среды специализированной модели базовых профессиональных образовательных организаций/О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, И.Ю. Левченко, А.А. Гусейнова // Специальное образование. - 2020. - N 1 (57). - С. 152-166.
154. Соколова, В.С. Адаптивное физическое воспитание детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом: монография/ В.С. Соколова, А.А. Анастасиадис. – М.: МПГУ, 2018. -162 с.

155. Солнцева, Л.И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности/ Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов. - М.: ВОС, 1989. - 80 с.
156. Социально-бытовая адаптация инвалидов по зрению: Третья ступень пятиступенчатой модели. Ориентировка в пространстве: методическое пособие / редактор С.Н. Ваньшина, В.З. Денискина. - Москва, 2005. - 78 с.
157. Специальная дошкольная педагогика: учебник / Е.Р. Баенская, [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2013. - 352 с.
158. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи: Наглядно-методическое пособие / И.А. Смирнова. - СПб. - М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2016.
159. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. - 2-е изд., перераб. и доп. / И.А. Смирнова. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. - 320 с.
160. Смирнова, И.А. Наш особенный ребенок: Практический курс для родителей / И.А. Смирнова, КАРО, 2020.
161. Смирнова, И.А. Особенности развития детей с церебральным параличом, затрудняющие формирования словаря. В кн.: Изучение и коррекция речевых расстройств / И.А. Смирнова. - Л., 1980, с.79-81.
162. Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП: учебно-методическое пособие / И.А. Смирнова. - СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2003. - 160 с.
163. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространство с нейропсихологом Анастасия Сунцова "Рабочие нейротетради" Влево – вправо. – Ростов-на-Дону: Феникс-Премьер, 2019.
164. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х тт. 1 т. /В.А. Сухомлинский; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. - 560 с.

165. Теория и технология развития математических представлений у детей: учебно-методический комплекс по дисциплине: сост. Т. П. Жуйкова. - Абакан: Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2019. - 95 с.
166. Титова, О.В. Справа-слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП/ О.В. Титова. - М.: ГНОМ и Д, 2004.
167. Титова, О.В. Формирование пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/Титова Оксана Владимировна - М., 2002.
168. Торубарова, Т.В. Понятие пространства и времени в философии И. Канта [Электронный ресурс] // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2015. N 8 (205) // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-prostranstva-i-vremeni-v-filosofii-i-kanta>.
169. Требования ФГОС к развивающей предметно-пространственной среде [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://portal.iv-edu.ru/dep/mouojuga/juga_mbdousoln/commondocs/%20ДОУ%20пдф.pdf
170. Титорская, Г.В. Некоторые аспекты саморегуляции у учащихся с церебральным параличом / Г.В. Титорская // Дефектология. 1987. - N 1.
171. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации/О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова // Среднее профессиональное образование. - 2016. -N 10. - С. 46-51.
172. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский, сост. Е. Лауриня; Предисл. Л. Грудулуса. - Рига: Звайгзне, 1990. - 229 с.
173. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский, ред. С.Ф. Егоров [и др.]. - М.:Педагогика, 1990. 229 с.
174. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики, 2014. – 1072 с.
175. Федотова, Н.В. Пространственное мышление школьника и студента как фактор развития творческой личности / Н.В. Федотова, Т.В. Джуган //

- Современные наукоемкие технологии / Российская Академия Естественных наук. М., 2008. Вып. 9. - С. 24–28.
176. Феоктистова, В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / Научный редактор доц. В.А. Феоктистова. - М.: Логос, 1993. - 78 с.
177. Филатова, И.А. Коррекция нарушений речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/Филатова Ирина Александровна. - Е.: 1998. - 217 с.
178. Филатова, И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи / И.А. Филатова. – М.: Национальный книжный центр, 2013.
179. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Т.Б. Филичева // Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 480 с.
180. Формирование функциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития проектной деятельности/О.Г. Приходько, М.Л. Любимов, М.О. Захарова, А.А. Мокс // Специальное образование. - 2020. - N 2 (58). - С. 73-93.
181. Фребель, Ф. Педагогические сочинения: С вступ. ст. о жизни и деятельности Фребеля / Фридрих Фребель; пер. с нем. И.Д. Городецкого; Под ред. Д.Н. Королькова. - 2-е изд. – М.: К.И. Тихомиров, 1913. - 581 с.
182. Халилова, Л.Б. Психолингвистические основы формирования речевой коммуникации учащихся с недоразвитием речи / Л.Б. Халилова // Специальное образование. - 2018. - N 1 (49) - С. 125-135.
183. Шамарин, Т.Г. Милосердие и мастерство / Т.Г. Шамарин, Г.И. Белова. - Калуга: Изд-во Н. Бочкаревой, 1998. – 301 с.
184. Шипицина, Л.М. Интеграция в общество детей со специальными нуждами. Роль школы и семьи / Л.М. Шипицина // Ребенок в современном мире. СПб., 1994.
185. Шипицина Л.М., Ниегова Т. А. и др. Основы коммуникации. СПб., 1993.

186. Штайнер, Р. Методика обучения и предпосылки воспитания/ Р. Штайнер. - М.: Арснфаль, 1994.
187. Штайнер, Р. Четвёртое измерение. Математика и действительность /Р. Штайнер. М.: Титурель, 2007. – 320 с.
188. Щербакова, Е.И. Методика обучения математике в детском саду: учебное пособие для студентов дошк. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений / Е.И. Щербакова. - 2. изд., стер. - М.: AcademiA, 2000. – 271 с.
189. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие / Е.И. Щербакова - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. - 392 с.
190. Эйдинова, М.Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления /М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская. М.:, Изд-во АПН РСФСР, 1959.
191. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. - 383 с.
192. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников/ И.С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1980. – С. 18.
193. Freud, Sigmund. The Psychopathology of Everyday Life. - Classic Reprint) Paperback, 1901.
194. Jesse Russell Детский церебральный паралич: монография/Jesse Russell. - М.: VSD, 2012. - 978 с.
195. Little W.V. On the influence of abnormal parturition difficult labour, prematuration and physical condition of the child, especially in relation to deformities // Transaction of the theobsterical society of London. 1862. Vol. VIII. P. 560–575.

ПРИЛОЖЕНИЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ А

Диагностическая программа по изучению пространственно-временных представлений

Д/с или иная дошкольная образовательная организация	Группа	
Имя и фамилия	Дата проведения диагностики	
	1я диагностика	2я диагностика
Пол М Ж	Дата рождения	
Клинический диагноз		

Обследование двигательных навыков:

Критерии оценки	Оценка в баллах
<i>Удержание вертикального положения</i>	
Не удерживает вертикальное положение	0 баллов
Удерживает положение «сидя» с поддержкой	1 балл
Удерживает позу «сидя»	2 балла
Удерживает позу «стоя»	3 балла
<i>Количество баллов</i>	
<i>Способ передвижения</i>	
Обездвижен	0 баллов

Передвигается на коляске	1 балл
Передвигается с помощью ассистента	2 балла
Передвигается с опорой на ходунки (крабы)	3 балла
Передвигается самостоятельно в пределах помещения	4 балла
Передвигается самостоятельно на значительные расстояния	5 баллов
<i>Количество баллов</i>	
Мелкая моторика	
Ведущая рука	правая
	левая
<i>Функциональные возможности кистей рук</i>	
Предмет не удерживает, захват предметов отсутствует	0 баллов
Удерживает кратковременно, захват кистью примитивный, недифференцированный	1 балл
Удерживает предмет длительное время, предметные манипуляции и простые движения доступны, отсутствие захвата карандаша, ограниченные графические навыки (для ведущей руки)	2 балла
Доступен захват и различные предметные манипуляции, захват карандаша может быть незрелым, графические навыки ниже возрастной нормы (для ведущей руки)	3 балла
Движения полные, доступны все виды кистевого захвата, графические навыки – по возрасту или незначительно ограничены	4 балла
<i>Количество баллов</i>	
<i>Участие пораженной руки в игре и процессах самообслуживания</i>	
Отсутствие функциональных действий пораженной руки	0 баллов
Выражена поддерживающая роль пораженной руки	1 балл

При выполнении простых двигательных актов участвует пораженная рука	2 балла
При выполнении сложных двигательных актов участвует пораженная рука	3 балла
<i>Количество баллов</i>	

Особенности речевого развития:

Степень сформированности связной речи	
Связная речь недоступна.	0 баллов
Использует только простые предложения, часто встречаются аграмматизмы, словесные замены, неадекватное использование лексических средств	1 балл
Использует в высказываниях простые синтаксические конструкции, в речи наблюдаются лексико-грамматические ошибки, длительные паузы между высказываниями.	2 балла
Умеет строить самостоятельные высказывания, с преобладанием простых нераспространенных предложений, наблюдаются лексико-грамматические неточности, короткие паузы в процессе обсуждения.	3 балла
Умеет строить самостоятельные высказывания, использует в речи разнообразные синтаксические конструкции, умеет четко излагать свои высказывания, придерживаясь лексико-грамматической нормы, отсутствуют паузы между высказываниями.	4 балла
<i>Количество баллов</i>	
Степень разборчивости речи	
Произвольные звуки отсутствуют.	0 баллов
Речь не понятна никому.	1 балл
Речь понятна только близким людям.	2 балла
Для понимания требования ребенка необходимо прислушиваться.	3 балла
Нарушения звукопроизношения ребёнка не мешают пониманию разборчивости речи.	4 балла
<i>Количество баллов</i>	

Особенности сенсорного развития

Наличие нарушения зрения	
Наличие нарушения слуха	

Изучение пространственных и временных представлений:

1. Исследование ориентировки в схеме тела.

№	Задание	Оценка в баллах	Характер выполнения задания (качественная оценка)
1.1	Умение ориентироваться в пространстве собственного тела. Инструкция: «Покажи правую руку».		
1.2	Умение ориентироваться в пространстве собственного тела. Инструкция: «Покажи левую руку».		
1.3	Умение ориентироваться в пространстве тела собеседника. Инструкция: «Покажи, где у меня правая рука».		
1.4	Умение ориентироваться в пространстве тела собеседника. Инструкция: «Покажи где у меня левая рука».		
1.5	Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «Покажи девочку, которая держит пирамидку в правой руке?»		
1.6	Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «Покажи девочку, которая держит пирамидку в левой руке?»		
1.7	Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «В какой руке девочка держит цветок?»		

	Правильный ответ ребенка: в правой.		
1.8	Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «В какой руке девочка держит цветок?» Правильный ответ ребенка: в левой.		
1.9	Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «В какой руке мальчик держит флажок?» Правильный ответ ребенка: в правой.		
1.1 0	Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «В какой руке мальчик держит флажок?» Правильный ответ ребенка: в левой руке.		
Всего баллов			

Оценка результатов исследования:

4 балла – выполняет самостоятельно задание;

3 балла – выполняет задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога;

2 балл – выполняет задание с помощью педагога;

1 балл – частично выполняет задание;

0 баллов – не выполняет задание.

2. Исследование восприятия удаленности предмета и его местоположения.

№	Задание	Оценка в баллах	Характер выполнения задания (качественная оценка)
2.1	Умение различать пространственное понятие <i>ближе</i> . Инструкция: «Покажи матрешку (или другую игрушку), которая к тебе ближе».		
2.2	Умение различать пространственное понятие <i>дальше</i> . Инструкция: «Покажи и назови матрешку (или другую игрушку), которая от тебя дальше».		
2.3	Умение различать пространственное направление <i>вверх</i> . Инструкция: «Покажи и назови, что находится вверху».		

2.4	Умение различать пространственное направление <i>низ</i> . Инструкция: «Покажи и назови, что находится внизу».		
2.5	Умение различать пространственное направление <i>вперед</i> . Инструкция: «Покажи и назови, что находится впереди матрёшки».		
2.6	Умение различать пространственное направление <i>назад</i> . Инструкция: «Покажи и назови, что находится сзади матрёшки».		
Всего баллов			

Оценка результатов исследования:

4 балла – выполняет самостоятельно задание;

3 балла – выполняет задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога;

2 балл – выполняет задание с помощью педагога;

1 балл – частично выполняет задание;

0 баллов – не выполняет задание.

3. Исследование восприятия пространственных отношений между предметами.

№	Задание	Оценка в баллах	Характер выполнения задания (качественная оценка)
3.1	Умение называть предъявляемые предметы. Инструкция: «Что это? (показывается стакан и ложка)».		
3.2	Умение располагать предметы относительно друг друга, согласно словесной инструкции педагога. Инструкция: «Положи ложку в стакан, (предлоги: в, на, под, между, за, перед)»		
3.3	Умение словесно обозначать и показывать в действии расположения предметов относительно друг друга. Инструкция: «Где ложка?» Поместить ложку, согласно словесной инструкции: «Ложка в		

	стакане» (предлоги: в, на, под, справа, слева, между, за, перед)		
3.4	Умение по изображению предметов на карточке, называть и показывать предмет. Инструкция: «Что это?» (на рисунке ложка и стакан)		
3.5	Умение называть и показывать рисунок с изображением предметов, расположение которых словесно обозначил педагог. Инструкция: «Покажи рисунок, где ложка внутри стакана, (на, под, справа, слева, между, за, перед)».		
3.6	Умение называть и показывать расположения изображенных предметов на карточке. Инструкция: «Где находится ложка?» (в, на, под, справа, слева, между, за, перед)		
Всего баллов			

Оценка результатов исследования:

4 балла – выполняет самостоятельно задание;

3 балла – выполняет задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога;

2 балл – выполняет задание с помощью педагога;

1 балл – частично выполняет задание;

0 баллов – не выполняет задание.

4. Исследование ориентировки на плоскости.

№	Задание	Оценка в баллах	Характер выполнения задания (качественная оценка)
4.1	Умение располагать предметы на листе бумаги, согласно словесной инструкции педагога. Инструкция: «Положи мяч - наверху слева»		
4.1 .1	Инструкция: «Положи кубик - внизу справа»		
4.1 .2	Инструкция: «Положи машинку - внизу слева»		

4.1 .3	Инструкция: «Положи пирамидку - в середине листа»		
4.2	Умение ребенка показывать и давать словесный ответ на заданный вопрос. Инструкция: «Где лежит машинка?» (Ответ: Машинка лежит наверху справа)		
4.2 .1	Инструкция: «Где лежит мяч?» (Ответ: Мяч лежит на середине листа)		
4.2 .2	Инструкция: Где лежит пирамидка? (Ответ: Пирамидка лежит внизу справа)		
4.2 .3	Инструкция: Где лежит машинка? (Ответ: Кубик лежит наверху слева)		
4.3	Умение размещать предметы на листе по памяти. Педагог показывает ребёнку предметы (мяч, пирамидка, машинка, кубик), расположенные на листе бумаги, убирает их через 1 минуту. Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня» (Мяч - внизу слева).		
4.3 .1	Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня» (Пирамидка - вверху справа).		
4.3 .2	Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня» (Машинка - вверху слева)		
4.3 .3	Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня» (Кубик - внизу справа)		
Всего баллов			

Оценка результатов исследования:

4 балла – выполняет самостоятельно задание;

3 балла – выполняет задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога;

2 балл – выполняет задание с помощью педагога;

1 балл – частично выполняет задание;

0 баллов – не выполняет задание.

5. Оценка чувства времени.

№	Задание	Оценка в баллах	Характер выполнения задания (качественная оценка)
5.1. Знание представлений о временах года			
5.1. 1	Умение ребёнка давать словесный ответ на заданный вопрос. Инструкция: «Назови, какие ты знаешь времена года?»		
5.1. 2	Инструкция: «Назови признаки времен года»		
5.1. 3	Инструкция: «Назови, какое время года сейчас?»		
5.1. 4	Инструкция: «Назови время года, какое было?»		
5.1. 5	Инструкция: «Назови время года, какое будет потом?»		
5.2. Знание представлений о понятии год			
5.2. 1	Инструкция: «Назови, какой год сейчас?»		
5.2. 2	Инструкция: «Назови, какой год будет?»		
5.2. 3	Инструкция: «Назови, какой год был?»		
5.3. Знание представлений о месяцах года			
5.3. 1	Инструкция: «Назови, какие ты знаешь месяцы года?»		
5.3. 2	Инструкция: «Назови месяцы времени года осень»		
5.3. 3	Инструкция: «Назови месяцы времени года зима»		
5.3. 4	Инструкция: «Назови месяцы времени года весна»		
5.3. 5	Инструкция: «Назови месяцы времени года лето»		

5.3. 6	Инструкция: «Скажи, сколько месяцев в году?»		
5.3. 7	Инструкция: «Назови первый месяц в году?»		
5.3. 8	Инструкция: «Назови последний месяц в году?»		
5.4. Знание представлений о недели			
5.4. 1	Инструкция: «Скажи, сколько недель в месяце?»		
5.4. 2	Инструкция: «Скажи, сколько дней в неделе?»		
5.5. Знание представлений о днях недели			
5.5. 1	Инструкция: «Назови дни недели»		
5.5. 2	Инструкция: «Назови дни недели по порядку»		
5.6. Знание представлений о частях суток			
5.6. 1	Инструкция: «Назови, какое сейчас время суток?»		
5.6. 2	Инструкция: «Назови, какие части суток ты знаешь?»		
5.6. 3	Работа с карточками. Инструкция: «Назови, когда это бывает?»		
5.6. 4	Работа с карточками. Инструкция: «Расположи карточки по порядку наступления частей суток. Я положу картинку, где нарисована ночь, а ты продолжи»		
5.6. 5	Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступило утро?»		
5.6. 6	Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступил день?»		
5.6. 7	Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступил вечер?»		
5.6. 8	Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступила ночь?»		
5.6. 9	Инструкция: «Скажи, что будет после утра?»		

5.6. 10	Инструкция: «Скажи, что будет после дня?»		
5.6. 11	Инструкция: «Скажи, что будет после вечера?»		
5.6. 12	Инструкция: «Скажи, что будет после ночи?»		
Всего баллов			

Оценка результатов исследования:

4 балла – выполняет самостоятельно задание;

3 балла – выполняет задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога;

2 балл – выполняет задание с помощью педагога;

1 балл – частично выполняет задание;

0 баллов – не выполняет задание.

6. Понимание отношений временной последовательности.

№	Задание	Оценка в баллах	Характер выполнения задания (качественная оценка)
6.1	Умение понимать временную последовательность в течение дня. Инструкция: «Расскажи, как проходит твой день» (с использованием иллюстраций)»		
6.2	Умение устанавливать временную последовательность событий. Инструкция: «Разложи картинки и расскажи, с чего все началось и чем закончилось»		
6.3	Умение устанавливать временные представления. Инструкция: «Продолжи раскладывать картинки и расскажи, что произошло, и было бы дальше?»		
6.4	Умение устанавливать возрастную половую идентификацию. Инструкция: «Разложи картинки с изображением людей по возрасту		

	(младенец, девочка, школьница, женщина, старушка; младенец, мальчик, школьник, мужчина, старик)»		
Всего баллов			

Оценка результатов исследования:

4 балла – выполняет самостоятельно задание;

3 балла – выполняет задание частично самостоятельно, частично с помощью педагога;

2 балл – выполняет задание с помощью педагога;

1 балл – частично выполняет задание;

0 баллов – не выполняет задание.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Тема: Формирование ориентировки правой – левой стороны в схеме собственного тела.

Цель: Сформировать умения ориентироваться в правой и левой сторонах самого себя.

Задачи.

Коррекционно-образовательные: совершенствование знаний дошкольников с ДЦП о пространственных направлениях (право – лево).

Коррекционно-развивающие: развитие умения определять пространственные направления *правое – левое, направо – налево, справа – слева* в различных ситуациях, опираясь на схему собственного тела; расширение активного словарного запаса пространственной терминологией.

Коррекционно-воспитательные: обогащение практического, чувственного опыта детей с ДЦП

Оборудование: маркеры красные и синие (браслеты, наклейки по количеству детей), мольберт.

I. Организационный момент.

- Сегодня к нам на занятие пришла в гости кукла Катя и мы должны научить ее правильно выделять правую и левую стороны.

II. Основная часть. Выполнение игр.

1. Игра «Что умеют делать ваши руки»

Игра с детьми 1 группы

Ребята, у человека есть две руки, и для того, чтобы их не перепутать, каждой из них дали свое название – правая и левая. Покажите, какой рукой вы рисуете, пишете, едите. В какой руке вы держите ручку, карандаш, ложку? Покажите. Это рука – правая.

Ребята перед вами браслетики красного и синего цвета, давайте наденем браслетики красного цвета на правую руку, а браслетики синего цвета на левую руку.

Ребята давайте по моему сигналу попробуем поднять вверх поочередно правую – левую руки.

Физкультминутка «Левая и правая»

Смотрите-ка, вот две руки (показать по очереди правую и левую руки):

Правая и левая!

Они в ладоши могут бить (похлопать в ладоши) –

И правая, и левая!

Они мне могут нос зажать (зажать нос по очереди правой и левой руками)

–

И правая, и левая!

Ладошкой могут рот прикрыть (прикрыть рот рукой) –

И правая, и левая!

И могут ласковыми быть (погладить по голове) –

И правая, и левая!

С руками я всегда дружу (изобразить рукопожатие своих рук) –

И с правою, и с левою!

Обнимут вас, ко мне прижмут (обхватить себя руками) –

И правая, и левая!

Рефлексия

Предлагаем ребенку вспомнить, какие части лица и тела у него есть и показать, где правая и левая рука.

Прощание

Мы сегодня поиграли, (руки в стороны)

И немножечко устали, (вытираем лоб)

Посмотрели на часы, (посмотреть на левую руку)

Нам домой пора идти. (помахать рукой).

Игра с детьми 2 группы

Ребята, у человека есть две руки, и для того, чтобы их не перепутать, каждой из них дали свое название – правая и левая. Покажите, какой рукой вы рисуете, пишете, едите. В какой руке вы держите ручку, карандаш, ложку? Покажите. Это рука – правая.

Ребята перед вами наклейки с фиксиками и с динозавриками, давайте наклеим наклейку с фиксиками на правую руку, а с динозаврами на левую руку.

Ребята давайте по моему сигналу попробуем положить на стол поочередно правую и левую руки.

Физкультминутка «Левая и правая»

Смотрите-ка, вот две руки (показать по очереди правую и левую руки):

Правая и левая!

Они в ладоши могут бить (похлопать в ладоши) –

И правая, и левая!

Они мне могут рот прикрыть (прикрыть рот рукой) –

И правая, и левая!

И могут ласковыми быть (погладить по голове) –

И правая, и левая!

Обнимут вас, ко мне прижмут (обхватить себя руками) –

И правая, и левая!

Рефлексия

Предлагаем ребенку вспомнить, какие части лица и тела у него есть. И показать, где правая и левая рука.

Прощание

Мы сегодня поиграли, (руки в стороны)

И немножечко устали, (вытираем лоб)

Посмотрели на часы, (посмотреть на левую руку)

Нам домой пора идти. (помахать рукой).

Игра с детьми 3 группы

Ребята, у человека есть две руки, и для того, чтобы их не перепутать, каждой из них дали свое название – правая и левая. Покажите, какой рукой вы рисуете, пишете, едите. В какой руке вы держите ручку, карандаш, ложку? Покажите. Это рука – правая.

Ребята перед вами мольберты, справа от вас нарисован красный круг, а слева зелёный треугольник, оставьте под красным кругом отпечаток правой ладони, под зелёным треугольником отпечаток левой ладони.

Физкультминутка «Левая и правая»

Смотрите-ка, вот две руки (показать по очереди правую и левую руки):

Правая и левая!

Они в ладоши могут бить (похлопать в ладоши) –

И правая, и левая!

Они мне могут рот прикрыть (прикрыть рот рукой) –

И правая, и левая!

И могут ласковыми быть (погладить по голове) –

И правая, и левая!

Обнимут вас, ко мне прижмут (обхватить себя руками) –

И правая, и левая!

Рефлексия

Предлагаем ребенку вспомнить, какие части лица и тела у него есть и показать где правая и где левая рука.

Прощание

Мы сегодня поиграли, (руки в стороны)

И немножечко устали, (вытираем лоб)

Посмотрели на часы, (посмотреть на левую руку)

Нам домой пора идти. (помахать рукой).

Конспект занятия

Тема: Формирование представлений о частях суток.

Цель: Сформировать представления о частях суток.

Задачи.

Коррекционно-образовательные: совершенствование представлений у дошкольников с ДЦП о частях суток.

Коррекционно-развивающие: формирование представлений о частях суток с использованием слов: *утро, день, вечер, ночь*; расширение активного словарного запаса временной терминологией.

Коррекционно-воспитательные: обогащение практического, чувственного опыта детей с ДЦП.

Оборудование: компьютер, фланелеграф, картинки с изображением различных действий людей в разное время суток: утро, день, вечер, ночь, конверт с картинками части суток (картинки с определенной деятельностью, которые связаны с конкретным временем суток).

Ход занятия

Ребята сегодня, мы с вами, расскажем кукле Маше, что такое «части суток», какие они бывают, что бывает с людьми в разное время суток, как меняется окружающая природа в разное время суток.

Давайте посмотрим с вами на экран.

- Что делает солнышко утром? (Дети: встаёт, просыпается, поднимается). - Да, оно ещё не высоко в небе, а только начинает подниматься. (картинка 1)

- А что мы с вами делаем утром? (Дети: просыпаемся, завтракаем, делаем зарядку, умываемся) – Действительно, мы с вами просыпаемся (картинка 2), умываемся и чистим зубы (картинка 3), делаем зарядку (картинка 4), завтракаем (картинка 5) и идём в детский сад.

- За утром к нам приходит день.

- Ребята, что солнышко делает днём? (Дети: светит в небе) – Правильно, оно высоко на небе, ярко светит, поэтому на улице днём светло. (картинка 6)

Полон день забот, хлопот,

Быстро времечко идёт.

Надо только захотеть,
Сможешь многое успеть.

- Что же мы с вами можем успеть сделать днём? (Дети: поиграть, погулять, почитать, поспать и др.)

- Действительно, днём мы можем рисовать (картинка 7), гулять (картинка 8), играть (картинка 9), обедать (картинка 10) .

А хотите поиграть? Я буду говорить вам что-то. Если это происходит утром вы, поднимаете ручки вверх, если днём - хлопаете в ладоши. Ну что, начнём:

- Солнышко высоко в небе.
- Девочка делает зарядку.
- Мальчик идёт гулять.
- Дети умываются.
- Солнышко просыпается, встаёт.
- Дети обедают.

Следом за днём приходит вечер.

- Что же делает солнышко вечером? (Дети: оно садится, опускается)

- Конечно, солнышко садится, оно уже не светит так ярко, как днём, поэтому становится всё темнее. И чем ниже опускается солнышко, тем темнее на улице (картинка 11)

- Что вы делаете вечером? (Дети: играем, смотрим телевизор, едим, рисуем, читаем)

- Да, вечером вы дома можете посмотреть немного телевизор ,порисовать или поиграть в спокойные игры , поужинать .

В небе звёздочки горят,
Птицы спят и рыбы спят,
Спят цветы в саду на грядках,
Ну а мы в своих кроватках.

Когда это бывает? (Дети: ночью)

- Правильно, следом за вечером приходит ночь.
- Что солнышко делает ночью? (Дети: его нет, оно спит, оно село)

- Правильно, оно село, его не видно. А что мы можем увидеть на небе ночью? (Дети: луну и звёзды) – Да (картинка 12)

- А что люди, животные и птицы делают ночью? (Дети: спят) – Правильно, спят (картинка 13)

Давайте немного отдохнем. Будьте внимательны и запомните, чем должны заниматься дети в разное время суток. Для здоровья человека очень важно соблюдать правильный распорядок в сутках. Смотрите на меня, повторяйте движения .

Физкультминутка

Утром солнышко встает.

Дети выполняют движения со словами. (руки поднять через стороны вверх)

Детей завтракать зовет

(махи ладонями к себе)

Днем ребята занимаются,

(имитация рисования на левой ладони, пальцами правой руки)

И обедать собираются.

(ладонью погладить живот)

Вечером играют,

(хлопки в ладоши)

Ужин ожидают

(ходьба на месте)

Ну, а **ночью** детвора

Спит до самого утра (присесть и сложенные ладони приставить к наклоненной голове).

Ребята у вас, у каждого на столе лежат кусочки. Из них нужно собрать целую картинку и сказать, что за время суток на них изображено.

Дети, вы молодцы! Вы очень хорошо запомнили части суток и занятия детей в течение суток, правильно говорили и выполняли движения.

Для детей 2 группы

Ребята сегодня, мы с вами, расскажем кукле Маше, что такое «части суток», какие они бывают, что бывает с людьми в разное время суток и как меняется окружающая природа в разное время суток.

Дети, посмотрите внимательно на картинку и ответьте на вопрос когда это бывает?

Солнце просыпается и начинает подниматься из-за леса в небо, на улице становится светлее, просыпается природа, распускаются цветы, поют птицы, все как - будто в голубом тумане. Когда это бывает? Верно, утром.

Ребята, найдите картинку, где изображено утро и поставьте ее на фланелеграф.

На улице стало светло. Солнце поднялось высоко – высоко и жёлтыми лучами освещает

Землю. Когда это бывает?

Верно, днем.

Ребята, найдите картинку, с изображением дня и поставьте ее на фланелеграф.

На улице темнеет. Солнце опускается ниже и ниже, природа засыпает.

Когда это бывает? Верно, вечером.

Ребята, найдите картинку, с изображением вечера и поставьте ее на фланелеграф.

Становится темно, солнца нет, все вокруг спит, на небе появляется луна и звезды.

Когда это бывает? Верно, ночью

Ребята, найдите картинку, с изображением ночи и поставьте ее на фланелеграф.

Дети, утро, день, вечер, ночь – это части суток.

Повторите, что нарисовано на картинках?

Молодцы. Мы повторили части суток .

Физкультминутка

Давайте немного отдохнем. Будьте внимательны и запомните, чем должны заниматься дети в разное время суток. Для здоровья человека очень важно соблюдать правильный распорядок в сутках. Смотрите на меня, повторяйте движения .

Утром солнышко встает.

Дети выполняют движения со словами. (руки поднять через стороны вверх)

Детей завтракать зовет

(махи ладонями к себе)

Днем ребята занимаются,

(имитация рисования на левой ладони, пальцами правой руки)

И обедать собираются.

(ладонью погладить живот)

Вечером играют,

(хлопки в ладоши)

Ужин ожидают

(ходьба на месте)

Ну, а **ночью** детвора

Спит до самого утра. *(присесть и сложенные ладони приставить к наклоненной голове).*

Ребята у вас, у каждого на столе лежат кусочки. Из них нужно собрать целую картинку и сказать, что за время суток на них изображено.

Дети, вы молодцы! Вы очень хорошо запомнили части суток и занятия детей в течение суток, правильно говорили и выполняли движения.

Для детей 3 группы

Ребята сегодня, мы с вами, расскажем кукле Маше, что такое «части суток», какие они бывают, что бывает с людьми в разное время суток и как меняется окружающая природа в разное время суток.

Ребята вам необходимо узнать части суток по расположению солнца. Выберите картинку и нажмите на неё. Если задание выполните правильно, то

картинка увеличиться и вы услышите аплодисменты. Если допустите ошибку – картинка исчезнет.

Покажи, где утро?

Покажи, где утро?

Покажи, где вечер?

Покажи, где ночь?

Покажи, где утро?

Молодцы! Мы повторили части суток.

Физкультминутка

Давайте немного отдохнем. Будьте внимательны и запомните чем должны заниматься дети в разное время суток. Для здоровья человека очень важно соблюдать правильный распорядок в сутках. Смотрите на меня, повторяйте движения .

Утром солнышко встает.

Дети выполняют движения со словами. (руки поднять вверх с учетом двигательных возможностей)

Детей завтракать зовет

(махи ладонями к себе)

Днем ребята занимаются,

(имитация движения)

И обедать собираются.

(ладонью погладить живот)

Вечером играют,

(хлопки в ладоши)

Ужин ожидают

(ходьба на месте при наличии двигательных возможностей)

Ну, а **ночью** детвора

Спит до самого утра. (присесть и сложенные ладони приставить к наклоненной голове).

Ребята , а теперь я вам буду зачитывать загадки, а вы выберете отгадку на загадку. Выберите картинку и нажмите на неё.

Загадки

*Над рекой заря встаёт
На дворе петух поет.
Умываются котята
Просыпаются ребята.
Когда это бывает? (Утром)
Нам уже, пора поесть.
Но нельзя обедать сесть,
Если руки вы не мыли!
Мы про это не забыли
Какое это время суток? «День»
Солнце красное зашло
Белка прячется в дупло
Дрёма в гости к нам идет
Сказку он с собой ведет
Какое это время суток? «Вечер».
В небе звездочки горят
Птицы спят и рыбки спят
Спят цветы в саду на грядках
Ну, а мы в своих кроватках
когда это бывает? (ночью)*

Дети, вы молодцы! Вы очень хорошо запомнили части суток и занятия детей в течение суток, правильно говорили и выполняли движения.