

УДК 159.922.7
ББК 88.8 СЗО

Идея, разработка издания принадлежит
издательству «Айрис-Дидактика»

Серийное оформление *А. М. Драгового*

Семаго, Н. Я.

СЗО Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие/ Н.Я.Семаго.— М.: Айрис-пресс, 2007.— 112 с.— (Библиотека психолога образования).

ISBN 978-5-8112-1243-9

Представленная в пособии авторская программа предназначена для работы специалиста по разделу «Формирование пространственных представлений» как в качестве развивающей, так и в качестве коррекционной. Она направлена на усвоение ребенком знаний о пространстве как важнейшем этапе в формировании когнитивной сферы ребенка в целом, базисном для дальнейшего развития его мышления. Помимо этого ребенок расширит словарный запас, уточнит и систематизирует свои представления о пространственных категориях речи.

Материалы книги также могут быть использованы в работе по ознакомлению детей с окружающим миром, по развитию речи, по формированию элементарных математических представлений.

Пособие адресовано педагогам-психологам, учителям-логопедам, учителям-дефектологам и другим специалистам детского сада и школы.

ББК 88.8 УДК
159.922.7

ISBN 978-5-8112-1243-9

Введение

В настоящее время отмечается значительный рост числа обращений по поводу тех или иных видов школьной неуспешности или дезадаптации детей младшего школьного возраста, неготовности детей старшего дошкольного возраста к началу школьного обучения. Во многих случаях общая оценка интеллектуального развития подобного контингента детей может и не выходить за пределы средненормативных показателей. В то же время, при более детальном изучении у них обнаруживается специфика двигательного, речевого, когнитивного и эмоционально-аффективного развития, несформированность предпосылок овладения программным материалом.

Следует заметить, что данные проблемы в большей или меньшей степени характерны для любого вида отклоняющегося развития. Это связано с тем, что любая форма дизонтогенеза (отклоняющегося развития) характеризуется, в первую очередь, тем или иным типом дефицитарности базовых предпосылок психической деятельности.

По ряду причин экологического, морфофизиологического и социального характера, включая патологические особенности протекания беременности и раннего постнатального развития ребенка, в первую очередь страдает раннее моторное развитие, формирование базисных иерархических механизмов анализа пространства и пространственно-временных отношений, а также функций программирования и контроля и регуляции деятельности. В связи с этим с течением времени все больше расходятся возрастные показатели уровня актуального развития и современные социально-психологические требования к ребенку. Таким образом, в дошкольном возрасте не формируются необходимые психологические предпосылки к школьному обучению. В младшем, школьном возрасте это приводит к феноменам трудностей освоения ребенком базового школьного компонента (чтение, письмо, математические операции), дезадаптации в целом.

Предлагаемая в данном методическом пособии **«Программа формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста»** (программа

ФПП) базируется на авторской трехкомпонентной модели развития, представлениях об этапах формирования и структуре такой базовой составляющей психического развития как пространственно-временные репрезентации.

Программа строится с учетом общих закономерностей психического развития ребенка, современных принципов коррекционно-развивающей работы.

В целом, решаемые с помощью программы задачи в рамках основной цели — формирования собственно пространственных представлений — будут способствовать:

- освоению ребенком правильного использования и понимания предлогов, сложных речевых конструкций (сложных грамматических конструкций, в том числе инвертированных, пассивных, пространственно-временных и квазипространственных);
- формированию навыков словообразования, расширению словарного запаса и общей осведомленности, объема знаний об окружающем ребенка;
- развитию способности к вербальному анализу и вербально-логическому мышлению;
- формированию ориентации во временных представлениях, в пространстве времени и его интервалах, овладению ребенком свободным манипулированием временными понятиями и соотношениями временных интервалов;
- профилактике трудностей овладения числовым рядом, порядком числа, решению математических задач, в том числе так называемых «задач на движение»;
- помимо этого, осуществляется коррекция ошибок оптико-пространственного типа, слитного написания предлогов в письменной речи, типичных для детей с лексико-грамматическим недоразвитием проблем согласования и склонения окончаний;
- в результате коррекционной или развивающей работы у детей растет умение работать со схемами и планами, с тестовыми, бланковыми заданиями;
- в целом дети овладевают навыками самостоятельной творческой работы.

Использование предначальных программных материалов поможет специалисту повысить эффективность своей работы, в значительной степени мотивирует ребенка, придавая работе живой и красочный характер.

Представленная в пособии авторская «Программа формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста» ориентирована на работу с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста как в качестве развивающей, так и коррекционной.

Эта книга является методическим руководством к Комплекту пособий по формированию пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Кроме этого, в Комплект входят серии наглядных демонстрационных материалов с краткими методическими указаниями:

1. Н. Я. Семаго. Формирование представлений о схеме тела. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал.
2. Н. Я. Семаго. Элементарные пространственные представления. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал.
3. Н. Я. Семаго. Пространственные представления в речи. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал.
4. Н. Я. Семаго. Формирование пространственно-временных и элементарных математических представлений. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал.
5. Н. Я. Семаго. Пространство языка (лингвистическое пространство). Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал.

Каждая часть Комплекта издана и продается отдельно. В серии демонстрационных материалов иллюстрации представлены в цветном варианте размера А2 или А3.

Наглядные пособия и краткие методические рекомендации предлагаемого Комплекта составляют серию дидактических

материалов для работы специалиста по программе «*Формирование пространственных представлений*» как основы когнитивного компонента познавательной деятельности.

Все вместе дидактические материалы предлагаемой серии представляют логику формирования пространственных представлений у ребенка в процессе его развития в целом и, соответственно, развития его языко-рече-мыслительной деятельности.

Наиболее специфичной и эффективной представляется коррекционная работа с предлагаемыми дидактическими материалами для детей с различными вариантами ***парциального речевого недоразвития, задержанного развития и интеллектуальной недостаточности***.

Дидактические материалы ориентированы на деятельность педагога-психолога в различных образовательных учреждениях, но могут быть использованы в практике учителя начальных классов, педагога дополнительного образования, в работе по развитию речи. В качестве развивающих пособий они найдут применение в деятельности специалистов дошкольных образовательных учреждений, а также могут использоваться родителями под руководством соответствующих специалистов.

Теоретические основания программы формирования пространственных представлений

Теоретические аспекты задач и принципов самой коррекционной работы с детьми были осуществлены еще Л. С. Выготским (1956, 1996) и впервые стали использоваться в дефектологии применительно к различным вариантам «аномалий» развития. В конце двадцатого века наиболее четко и последовательно теоретико-методологические основы проведения коррекционно-развивающей работы были сформулированы в работах В. Г. Петровой (1980), Г. В. Бурменской (1990), О. А. Караба-новой (1997).

Следует отметить, что в отечественной психологической литературе основной акцент в коррекционной работе ставится на создании «оптимальных условий развития высших психических функций путем компенсации нарушенного в результате органического повреждения первичного звена» (О. А. Кара-банова, Г. В. Бурменская, А. Г. Лидере, **1990**, стр. **102**). То есть в решении вопроса о направленности коррекции приоритет отдается направлению «сверху вниз» (*принцип направленности коррекционной работы*), целью которого является формирование того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с требованиями общества, реализуя таким образом социально-психологический норматив. Тем самым в центр внимания ставится «завтрашний день развития», а в качестве основного содержания коррекционной деятельности определяется создание зоны ближайшего развития ребенка. Это означает целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста, активное влияние на генезис и станов-

ление непосредственно возрастных новообразований. Отсюда вытекает положение о ведущей роли обучения для психического развития ребенка. Данное положение ставится как бы в противовес другой позиции, которая условно определяется как коррекция «снизу вверх» и рассматривается как «упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей» (там же, стр. 102).

Точно также, исходя из уникальности конкретного возрастного периода, на котором находится ребенок, трактуется и другой основополагающий принцип, лежащий в основе традиционных коррекционно-развивающих программ: *принцип «нормативности»*. Этот принцип задает эталон развития на каждом возрастном этапе, устанавливает механизмы причинных связей сегодняшнего и завтрашнего дня.

Реализация *принципа учета системности развития* в коррекционной практике сводится опять же к сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе, определяющем зону ближайшего развития и его перспективы.

Вслед за Л. С. Выготским и его последователями большинство современных авторов не ставят целью коррекционной работы «первопричину» нарушения или обусловленный ею первичный дефект даже в ситуации, когда первичный дефект используется в значении не собственно причины аномалии развития органического характера, а лишь исторически-временной последовательности возникновения отклонений в развитии, обусловленных теми или иными причинами (Д. Б. Эль-конин, 1960, 1978). Как и Д. Б. Эльконин, они полагают, что в большинстве случаев коррекцию надо начинать со вторичных и даже третичных дефектов, то есть с учетом деятельностного принципа коррекции «мишенью» воздействий специалистов должно стать «... целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки ребенка в различных сферах предметной действительности и межличностных отношений, ... целенаправленное изменение социальной ситуации его развития» (О. А. Карабанова и Г. В. Бурменская, 1990, стр. 104). Фактически, в реальной практической работе этот принцип организа-

ции коррекционной работы приводит к *симптоматической* коррекционной работе (формирование памяти, мышления, речи и т. п.), хотя и с учетом ведущей деятельности конкретного периода, обеспечивающей, по мнению большинства авторов, высокий уровень мотивации(?!).

Таким образом, во главу угла ставятся будущие задачи и цели развития, пусть и с учетом актуального состояния ребенка. Тем самым «отходит в сторону» вся предыдущая история психического развития, не центрируется внимание на критических точках, моментах начала отклонения в развитии, которое в большинстве случаев возникает значительно раньше наблюдаемого периода.

Большинство существующих коррекционных программ ориентировано на работу с проблемами в познавательной деятельности ребенка, которая по тем или иным причинам оказывается в определенной степени дефицитарной, недостаточной по сравнению с требованиями, предъявляемыми к ребенку в соответствии с его возрастом. Среди конкретных направлений коррекционной работы большое внимание уделялось (и уделяется) развитию пространственной ориентировки.

В ряде исследований успешность развития пространственной ориентировки определяется обучением в форме дидактических игр и специальных игровых ситуаций, при условии активности самого ребенка (Д. Б. Эльконин, 1957, 1960, 1978, П. Я. Гальперин, 1957, 1967, Л. А. Венгер, 1968). Благодаря игровой деятельности ребенок практически осваивает пространство и предметную действительность, и, вместе с тем, совершенствуется и сам механизм восприятия пространства. Развитие игровой деятельности способствует совершенствованию активного осязания, его использованию в распознавании пространственных признаков (особенно формы, величины, пропорций, направлений и т. п.), образованию более высоких уровней зрительно-моторной координации в пространственной ориентировке.

Важнейшим средством развития системы пространственных представлений является изобразительная деятельность, навыки чтения изображений (объемных, графических). Овла-

девая приемами чтения и построения рисунка, ребенок осваивает пропорции, формы, величины, перспективные проекции, приучается произвольно строить известную систему координат изображаемого пространства и располагать на условном пространстве листа те или иные изображения предметов в определенных пространственных взаимосвязях. Обучаясь рисунку, • ребенок преодолевает трудности, связанные с развитием зрительно-пространственных координации и приобретает навык в управлении-движением своей руки.

По мнению ряда авторов, для практического освоения пространства, тренировки «пространственно-различительных» функций, развития системных механизмов формирования пространственных представлений большое значение имеют такие виды деятельности, как наблюдение, измерение, графическое построение, чтение, письмо, моделирование, операции ручного труда, рисование, гимнастические упражнения и т. п. (О. И. Галкина, 1953, 1956, 1960, 1961, Л. Д. Кладницкая, 1956, Ф. Н. Шемякин, 1959, Б. Г. Ананьев, А. И. Сорокина, 1960, Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, 1964).

Также были получены результаты, свидетельствующие о значительном улучшении грамматического строя речи, использования глубинно-синтаксических конструкций, понимания детьми причинно-следственных связей, логического мышления после непосредственной работы по формированию пространственных представлений и анализу взаимоотношений между объектами в пространстве (Л. В. Яссман, 1976).

Опираясь на предлагаемую нами трехкомпонентную модель развития и роли пространственно-временных репрезентаций (представлений) (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 1999, 2005) в развитии всей структуры психического, мы полагаем, что коррекционная работа должна базироваться не только на учете особенностей структуры психического развития, но и на том, каким путем шло это развитие, каковы причины наблюдаемой феноменологии.

Это дает возможность определить ту возрастную точку, от которой берет начало отклонение от идеальной программы развития (условно-нормативного варианта развития) и направле-

ние этого отклонения. Таким образом, появляется возможность построить коррекционную программу, что называется, «с нужного места», то есть адресно. Учитывая логику формирования и взаимодействия базовых составляющих¹, мы можем создать оптимальную последовательность включения тех или иных развивающих или коррекционных воздействий.

При этом возможен и необходим постоянный контроль за прохождением ребенком «коррекционного пути»: то есть постоянное соотнесение нормативной программы развития операционально-технологических составляющих (в соответствии с их уровневым строением в онтогенезе) с последовательностью их формирования в процессе специальной психологической работы.

При этом, в отличие от понимания работы по принципу «снизу вверх» как упражнения и тренировки уже имеющихся психологических способностей (функций), мы рассматриваем такую работу как формирование взаимосвязанных базовых составляющих и, на их основе, собственно психических функций и систем в соответствии с последовательностью их нормативного формирования в онтогенезе. Подобный принцип построения коррекционной работы был сформулирован как «принцип замещающего онтогенеза» (принцип замещающего развития).

Очевидно, что коррекционный процесс в каждом случае должен начинаться (как минимум) с работы над уровнем, предшествующим несформированному. Причем, чем больше де-фицитарен каждый конкретный уровень пространственных представлений, тем более нижележащий уровень следует избирать в качестве коррекционной мишени, тем более продолжительной будет работа на каждом уровне. В идеале, даже в относительно простых случаях в коррекционной программе должны присутствовать методы психологического воздействия на все иерархические ступени. Таким образом реализуется влияние выше организованных (верхних) уровней на ниже-

¹ Представления о структуре психического развития, его основных сущностных компонентах (базовых составляющих) подробно описывается в работах автора, приведенных в списке рекомендуемой литературы.

лежащие. Тем самым несколько не преуменьшается значение принципа «сверху вниз». В целом, нам кажется неправомерным разделять в практике эти два подхода. Напротив, их надо объединить, рассматривая их взаимодействие как «недизъюнктивное» (термин А. В. Брушлинского), неразделимое. В действительности в реальной работе с детьми специалист одновременно использует оба эти подхода. Ведь мотивация ребенка, опора на сформированные у него к данному моменту личностные (а к определенному возрасту и субъектные) образования в конкретной коррекционной деятельности неоспорима. В то же время, как нам видится, большинство зарекомендовавших себя программ коррекционного воздействия (вплоть до аналитически ориентированной терапии) в действительности реализуют именно принцип «снизу вверх», не проводя при этом никаких тренировок и упражнений, но используя (в большинстве случаев интуитивно) принцип замещающего развития! В связи с этим следует поставить вопрос не о разграничении «хорошего» и «плохого» направления коррекционной работы, а, об их объединении с опорой на единый системный принцип соотношения направленностей коррекционной деятельности.

При таком взгляде на психологическую коррекцию важным становится именно соотношение подходов «снизу вверх» и «сверху вниз». Основным критерием востребованности того или иного подхода становится возраст ребенка, с которым проводится работа. Действительно, чем старше ребенок, тем более специалист может опираться на осознание и, соответственно, обсуждение с ним новых форм поведения, понимание им своих проблем. Чем старше ребенок, тем больше становится объем компонента «сверху вниз» (даже в тех случаях, когда речь идет о работе с такими функциональными системами как память, восприятие, речь). В свою очередь, чем младше ребенок, тем меньше возможностей для осознания собственных проблем, меньше возможная опора специалиста на самосознание, понимание и рефлексии. В этом случае возрастает значение и, соответственно, количество воздействий «снизу вверх» (в особенности, при работе с собственным те-

лом, с чувственными образами, аффективной и эмоциональной регуляцией).

Таким образом, оба принципа коррекции — и «снизу вверх», и «сверху вниз» — несколько не отрицают один другой, а находятся в диалектическом единстве. Лишь удельный вес включенности каждого из них будет меняться в зависимости от возраста ребенка и степени выраженности дефицитарности.

Каждый этап онтогенеза должен быть не просто пройден, но и прочно освоен ребенком, его телом в движении и пространстве, поскольку именно степени свободы сенсомоторной актуализации и собственной (произвольной) регуляции закладывают основу для дальнейшего наращивания всего психического потенциала.

Принцип замещающего развития, таким образом, используется как основной принцип системной коррекционной работы. При реализации данного принципа необходимо также учитывать:

1. Выявленный актуальный уровень двигательного, когнитивного, аффективного и эмоционально-личностного развития ребенка¹.
2. Общие закономерности нормативного развития, в том числе законы и этапы развития двигательных актов и овладения пространственными представлениями, закономерности аффективного развития.
3. Последовательность и специфику прохождения ребенком этапов и сроков психомоторного, речевого и эмоционального развития.
4. Определяющую роль формирования базовых предпосылок (составляющих) психического развития как операционально-технологических элементов становления когнитивной и эмоционально-личностной сфер.
5. Ведущий тип мотивации деятельности.

¹ Особенности оценки уровня психического развития ребенка и используемые методические материалы подробно описаны в соответствующих монографиях автора.

6. Поэтапность в формировании новых видов деятельности в соответствии с теорией П. Я. Гальперина.

Естественно, что реализация всех данных положений требует подобным же системным образом построенную диагностическую работу. В этом мы видим неразрывное единство и взаимообусловленность диагностики и коррекции.

Организационные аспекты реализации программы ФПП

Предлагаемая программа существует в двух вариантах: развивающем и коррекционном.

Первый вариант ориентирован на развивающую работу с детьми среднего и старшего дошкольных возрастов для адекватного и своевременного формирования предпосылок овладения программным материалом начальной школы. В соответствии с ведущим типом мотивации и деятельности в дошкольном возрасте данный вариант программы проводится в виде тематических заданий-игр.

Второй вариант ориентирован непосредственно на коррекционно-развивающую работу в рамках начального обучения в соответствующих типах специального (коррекционного) обучения и массовых общеобразовательных школах, в том числе в классах 7-го вида. Работа проводится с возможным включением игровых и соревновательных заданий.

Для детей с выраженными нарушениями речевого развития и для детей с нарушениями умственного развития данный комплекс является коррекционно-развивающим, пропедевтически необходимым для подготовки их к овладению программами соответствующего типа.

ПОКАЗАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММЫ

В качестве **развивающей** данная программа может быть успешно использована при работе с нормативно развивающимися детьми дошкольного возраста и детьми младшего школьного возрастов с вариантами истинно задержанного развития

(гармонический инфантилизм). Ее использование также возможно для работы с детьми дошкольного возраста с дефицитарным развитием.

В качестве коррекционной программа ФПП используется как специфичная при следующих типах отклоняющегося развития:

- парциальная несформированность когнитивного компонента психической деятельности (в первую очередь вербального, вербально-логического типа);
- парциальная несформированность смешанного типа;
- тотальное недоразвитие всех типов (в случае аффективно-возбудимого типа — только после работы, направленной на формирование произвольной регуляции деятельности);
- дефицитарное развитие у детей младшего школьного возраста;
- «мягкие» варианты искаженного развития преимущественно эмоционально-аффективной сферы (4-я группа РДА по О. С. Никольской);
- дисгармоничное развитие, осложненное парциальной несформированностью смешанного типа.

ПРОТИВОПОКАЗАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММЫ ФПП

Нецелесообразно использовать программу в работе с детьми с искаженным развитием преимущественно когнитивной сферы (пусть даже имеющими «пробелы» в развитии пространственных представлений), поскольку это может привести к провоцированию новой сферы сверхценных увлечений и интересов, еще более искажая тем самым всю структуру психического развития ребенка.

Сама программа делится на два раздела. В ней семь последовательных этапов (тем), каждый из которых представляет собой самостоятельную часть в развитии пространственных представлений ребенка и как бы повторяет нормативное овладение ребенком пространственными и пространственно-времен-

ными представлениями в ходе его-развития¹. Структура заданий от этапа к этапу усложняется: от наиболее простых топологических, координатных, метрических представлений вплоть до квазипространственных (языковых) представлений, наиболее поздно формирующимися у ребенка.

Каждый этап разделен на несколько «тем», каждая из которых представляет собой работу на различных «уровнях» с обязательной соответствующей вербализацией всех пространственных взаимоотношений (см. далее, а также материалы каждой серии).

Овладение каждым из этих уровней необходимо для прочного закрепления данного этапа, и только в этом случае допускается переход к следующему этапу программы. Например, только в случае, когда ребенок освоил пространственные представления «вертикали» — в начале через собственное тело, лицо и т. д., — возможно продолжение работы — формирование пространственных представлений «горизонтالي» и т. д. Такая организация программы является оптимальной с точки зрения реализации принципа замещающего развития.

Каждый этап программы имеет серии контрольных и сенсублизированных заданий, в том числе интермодальных, позволяющих определить степень амплификации сформированных представлений и закрепления их в речи ребенка, актуального их использования. Контрольные задания к этапам и темам приведены в **Приложении 1**.

В соответствии с возрастом детей и ведущим *типом мотивации* (игровая, соревновательная, мотивация достижения, обучения, поощрения или избегания наказания) разрабатывается и вид проведения занятий.

Выделяются и другие *организационные параметры* коррекционной работы, такие как:

- форма проведения коррекционной работы;
- продолжительность и режим занятий; I • подбор и комплектация групп.

¹ Для удобства пользования материалами предлагаемых дидактических пособий этапы (темы) программы представлены в виде 5-ти отдельных тематических серий (описания серий см. далее).

Выбор *индивидуальной* или *групповой формы* коррекционной работы определялся, в первую очередь, структурой развития пространственных представлений, особенностями регуляторного развития ребенка, определяемых в ходе диагностического исследования, а также возрастом и выраженностью аффективных особенностей ребенка.

Индивидуальная форма работы, в основном, используется для детей с грубыми вариантами парциальной несформированности различных типов, на начальных этапах работы с детьми с дисгармониями интрапунитивного типа, с искаженным развитием преимущественно эмоционально-аффективной сферы, с тяжелыми вариантами диффузно поврежденного развития и с тотальным недоразвитием как тормозимо-инертного типа, так и аффективно-возбудимого.

Также вывод на индивидуальные занятия необходим в том случае, если ребенок резко выбивается из темпа «движения» группы внутри решения коррекционных задач, пропускает много занятий.

В рамках апробированных программ мы сочли возможным и достаточно эффективным (при условии понимания семьей или воспитателем детского сада, группы ГПД, другими специалистами задач коррекционной работы и заинтересованности в ее результатах) такую форму работы, как *консультативно-коррекционные занятия*.

При такой форме работы родителю или другому заинтересованному лицу давалось достаточно подробное описание занятий (их цели, последовательность, режимные моменты, способы выполнения и т. п.). В ряде случаев родители присутствовали на установочных занятиях специалиста с ребенком. После этого в течение определенного промежутка времени занятия проводились в домашних или иных условиях, а ребенок посещал специалиста лишь для выявления динамики изменения состояния и дальнейших рекомендаций (показа) по проведению занятий. Таким образом, сам коррекционный процесс частично осуществлялся опосредованно, через другое лицо. Такая форма работы оправдывала себя в случаях, если ребенок по каким-либо причинам не мог регулярно посещать специалиста

или был слишком мал и быстро утомлялся при поездках. Безусловно, огромную роль в эффективности такого вида работы играл не только социокультурный и образовательный уровень родителей, понимание ими коррекционных задач и высокая мотивация, но и возможность регулярного контакта с родителями (например, в случае ухудшения состояния ребенка), а также определенная технологичность собственно коррекционной программы. Последнее дает возможность трансляции коррекционной технологии другому специалисту или родителям. Очевидно, что к этой форме работы необходимо подходить с большой осторожностью и пониманием определенных ограничений к ее применению.

Продолжительность и интенсивность (в режимном плане), в первую очередь, определяется допустимыми для конкретного ребенка или группы детей нагрузками, а также тяжестью состояния ребенка и его возрастом. В большинстве случаев оптимально проведение двух занятий в неделю. Это не исключает и других режимов работы в других направлениях коррекции. При этом длительность всего цикла занятий определяется динамикой продвижения детей. Руководствуясь принципом замещающего онтогенеза, важно понимать возможность возврата на предыдущий этап работы в случае необходимости.

В целом весь курс рассчитан на 52-56 занятий (96-112 академических часов) на протяжении октября — марта месяцев учебного года.

При этом важно понимать, что в определенных случаях, согласно принципу замещающего развития, существует возможность (или необходимость) возврата на предыдущий этап работы. Этими «возвратами» и определяется отсутствие жестких сроков, относительная невозможность строгого следования коррекционному плану. Ориентировочные нормативы продолжительности занятий по программе для индивидуальной и групповой форм работы приведены в **Приложении 2**.

Подбор и наполняемость групп (при групповой форме работы), в основном, определяется приведенными выше показаниями к коррекционной работе. Оптимальное количество детей в группе старшего дошкольного и младшего школьного воз-

растов — от 6 до 12 человек. При этом в группе могут находиться дети с различной степенью несформированности пространственных представлений. Как правило, в подобной группе оказываются дети с различными особенностями регуляторной и эмоциональной сфер, что позволяет специалисту «разыгрывать» различные тактические сценарии и подходы как в работе с целой группой, так и в парах, тройках детей. Это предполагает и различные способы мотивации детей.

При этом наполняемость групп при каждом конкретном виде коррекционной работы должна быть обоснована. Наши представления об оптимальной наполняемости групп для детей разного возраста при использовании программы ФПП приведены в Приложении 2.

Критерии оценки результативности работы по программе

В качестве основных критериев результативности работы по программе «Формирование пространственных представлений» используются тестовые задания, предусмотренные на каждом этапе (после прохождения каждой из тем). Тестовые задания представляют собой бланки, на которых детям предлагается ответить на ряд вопросов, нарисовать, отметить те пространственные представления, которые осваивались на данном этапе. Выстроенный по сложности ряд заданий предполагает возможность количественной оценки правильности их выполнения. При этом анализируется количество (процент) правильно выполненных заданий.

Основными критериями овладения программным материалом являются:

- Понимание и актуализация предлогов «вертикали» и «горизонтали».
- Задания на актуализацию и понимание право-левой ориентировки.

- Понимание и актуализация временных представлений.
- Понимание и актуализация простых математических представлений.
- Понимание и актуализация пространственно-временных представлений.
- Понимание и актуализация сравнительных степеней прилагательных и континуумов качества.
- Понимание и актуализация сложных речевых конструкций, в том числе причинно-следственных.
- Косвенная оценка развернутости и грамматической правильности речи, в том числе — для младших школьников — речи письменной.

Условия для реализации программы

Для реализации программы необходимо стандартное классное помещение (для детей дошкольного возраста — игровая комната).

В оборудование помещения входят наборы ЛЕГО (стандартный вариант) по количеству детей и один для ведущего занятия, фланелеграфы или магнитные доски с набором разноцветных и разноформенных магнитов — по количеству детей и один для ведущего занятия.

Основным дидактическим материалом является авторский комплект дидактических пособий (5 альбомов) по формированию пространственных представлений.

В данных методических рекомендациях мы будем обращаться к выпущенным издательством «Айрис-дидактика» материалам дидактических пособий по формированию пространственных представлений (2005-2006), в соответствии с их серийностью и номером каждого из листов серии.

Краткое описание тем и разделов программы

Программа делится на 2 раздела — 7 последовательных этапов, каждый из которых представляет собой самостоятельную часть в развитии пространственных представлений ребенка и как бы повторяет нормативное овладение ребенком пространственными и пространственно-временными представлениями в ходе его развития. Структура заданий от этапа к этапу усложняется: от наиболее простых топологических, координатных, метрических представлений вплоть до лингвистических представлений (пространство языка), являющихся наиболее поздно усваиваемыми ребенком (то есть наиболее сложными).

Каждый этап разделен на несколько «тем», каждая из которых представляет собой работу на различных «уровнях» с обязательной соответствующей вербализацией всех взаимоотношений. Такими уровнями, например, являются:

- уровень пространства собственного тела;
- уровень расположения объектов по отношению к собственному телу;
- взаимоотношения внешних объектов между собой;
- пространство языка — квазипространственные представления.

Овладение каждым из этих уровней необходимо для прочного закрепления данного этапа, и только в этом случае допускается переход к следующему этапу программы. Такая организация программы является оптимальной с точки зрения нормативного развития функций, реализации принципа замещающего развития.

В соответствии с возрастом детей и учетом ведущего типа мотивации (игровая, соревновательная, мотивация достижения, обучения, поощрения или избегания наказания) разрабатывается и вид проведения занятий.

Таким образом, работа начинается с уровня тела (формирование схемы тела), переходя к уровню овладения анализом пространственных взаимоотношений объектов во внешнем пространстве (в том числе в рабочем пространстве). Работа над овладением квазипространственными (языковыми) представлениями должна осуществляться только при условии овладения и свободной ориентации ребенка на онтогенетически предыдущих уровнях пространственных представлений.

Схематично «каркас» работы можно представить следующим образом.

РАЗДЕЛ 1 ФОРМИРОВАНИЕ СОБСТВЕННО ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

I этап. На этом этапе осуществляется работа по формированию представлений о собственном лице, теле (уровень пространства собственного тела). Началом является работа непосредственно над схемой тела, а в дальнейшем она продолжается на объектах, расположенных по отношению к телу с точки зрения «вертикальной организации» его пространства (его вертикальной оси).

На *подэтапе 1А* работа начинается перед зеркалом с *анализа расположения частей лица* по параметрам:

- выше всего: ...; ниже всего: ...; выше, чем: ... ; ниже, чем:

В сопоставлении с этими представлениями в работу вводятся предлоги: *над, под, между*:

- что находится над ...?;
- что находится под ...?

Анализируются различия между этими представлениями (в отношении характеристик пространства лица).

На *подэтапе 1Бв* аналогичном ключе анализируется положение других частей тела:

- рук (пальцы, ладонь, запястье, локоть, плечо);
- туловища (шея, плечи, грудь, спина, живот);
- ног (стопа, голень, колено, бедро).

Работа точно так же проводится по **вертикальной оси**, вначале перед зеркалом, потом через этап движения, прощупывания (на уровне тактильных и проприоцептивных ощущений), а затем с закрытыми глазами.

Предлоги и слова, обозначающие взаиморасположение частей, вводятся в указанном выше порядке.

На *подэтапе 1В* основным является отработка и анализ расположения объектов во внешнем пространстве (уровень расположения объектов по отношению к собственному телу), но также непосредственно по **вертикальной оси**.

Через представления *выше, чем..., ниже, чем...*, предлоги *над, под* и *между* анализируется взаиморасположение объектов, напоминает различие между *выше* и *над*, а также *ниже* и *под*.

II этап посвящен работе по формированию представлений о собственном теле (продолжение работы над схемой тела), объектах, расположенных по отношению к телу, и взаимоотношении объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства (по **горизонтальной оси**) — вначале только по формированию пространства — «вперед».

На *подэтапе 2А* при активном участии детей анализируется, что «нельзя описать словами *выше, ниже, над, под* расположение частей тела, если оно находится в горизонтальной плоскости».

После этого возможен переход к объектам во вне и введение представлений: *ближе к..., дальше от...* В дальнейшей работе на подэтапе 2А анализ расположения объектов в горизонтальном пространстве производится только по отношению к себе (отсчет ведется от собственного тела).

Далее необходимо провести ряд упражнений по сопоставлению вертикальной и горизонтальной организации объектов в

пространстве, включая собственное тело, и перенос понятий *выше, ниже* на горизонтальную плоскость (то есть «рабочую» плоскость стола, учебной парты).

На *подэтапе 2Б* по аналогии с переходом от понятий *выше, ниже* к понятиям *над, под* отрабатываются (вначале на уровне тела — в первую очередь рук, и только после этого на уровне внешних объектов) предлоги *перед* и *за*.

Подэтап 2В заключается в переходе анализа от горизонтального пространства «вперед» к «боковому» горизонтальному положению. Работа происходит точно так же, начиная с собственного тела (рук, ног), с переходом на внешние объекты, расположенные в горизонтальной плоскости *сбоку* (в данном случае на этом этапе еще не важно, слева или справа), но анализируемые с позиций близости: *ближе, чем..., дальше, чем...*

III этап посвящен работе над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на *право-левую* ориентировку (относительно основной вертикальной оси ребенка, то есть его позвоночника), с последующей ориентацией на анализ взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности» по отношению, в первую очередь, к собственному телу.

Работа на *подэтапе 3А* начинается с анализа расположения объектов (окружающих ребенка предметов) вокруг его собственного тела с формированием таких понятий, как *слева, справа, левее, правее*.

Продолжение подэтапа 3А характеризуется работой над теми частями собственного тела, которые могут отражать метрические соотношения по оси *право-лево*. На этом этапе используется комплекс заданий, требующих анализа расположения отдельных частей рук, а затем ног. В первую очередь, работа проводится с ведущей рукой ребенка (соответственно с ведущей ногой):

- в отношении правой руки — то, что *дальше*, то *правее*;
- в отношении левой руки — то, что *дальше*, то, соответственно, *левее*.

По аналогии с этим комплексом заданий указанные представления отрабатываются и закрепляются соответственно на правой и левой ногах.

Подэтап 3Б формирования пространственных представлений заключается в переходе к анализу взаиморасположения объектов во внешнем пространстве с позиции «право-левой» ориентировки.

Отрабатываются представления: *слева от ..., справа от ..., левее, чем ..., правее, чем ...*. Необходимо постоянно возвращаться к уже усвоенным ранее представлениям: *выше, ниже, над, под, перед, за, дальше, ближе*, чередуя эти пространственные представления (и их вербальные обозначения) с осваиваемыми в этот момент.

РАЗДЕЛ 2

ФОРМИРОВАНИЕ КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

IV этап. Этот этап посвящен формированию, в первую очередь, числовых, временных и через них иных квазипространственных и собственно лингвистических представлений. Таким образом, именно на этом этапе формируется общность представлений о количественных пространственно-временных понятиях и их соотношениях. Одновременно происходит закрепление материала предыдущих этапов.

На *подэтапе 4А* чрезвычайно важной является возможность закрепления (или овладения) числовым рядом через последовательное изображение тех или иных объектов в определенном направлении (слева-направо). Например: первым (в крайне левой позиции) изображается яблоко, вторым — груша, третьим — банан и так до десяти изображений. После чего стрелкой (вектором) слева-направо анализируется направление, в котором рисовались предметы. Далее определяется то, что было нарисовано *до* какого-либо из изображений и, соответственно, *после* него.

По аналогии и одновременно с этим анализируется число *перед* каким-либо (то есть предшествующее число) и число

после какого-либо или *за* каким-либо (то есть последующее число). Понятно, что каждому из нарисованных изображений присваивается номер, соответствующий порядку изображения. При этом акцент делается на том, что, определяя число «за каким-либо», мы движемся по ходу вектора (стрелки), а определяя число «перед каким-либо», — против него. Точно так же проводится аналогия и отрабатывается понимание того, что число «перед каким-либо» находится слева от него в числовом ряду, а число «после (него)» — справа от него в числовом ряду.

После отработки этой темы детьми школьного возраста необходимо «опредмечивание» перехода через десяток, то есть работа над пропедевтикой трудностей определения разрядности числа и устного счета с переходом через десяток.

Удобно использовать для этого схему в виде спирали, каждое кольцо которой представляет собой соответствующий десяток, то есть разряд числа. Особое внимание в данном случае должно уделяться «направлению» движения по вектору увеличения числа: точно так же, как и в предыдущей схеме, число *за* будет находиться по ходу стрелки, а число *перед*, соответственно, — против направления вектора. Опыт показывает, что такое «опредмечивание» разряда гораздо проще и адекватнее для понимания сущности разрядности числа, чем используемые в настоящее время «лесенки» или «линейки».

Подэтап 4Б целесообразно начинать с анализа временного распорядка дня ребенка. Предварительно дается схема суток с опорой на вектор движения времени. Для этого анализируется, что ребенок обычно делает в первую очередь *после* того, как он проснулся, что делает *после* этого и так далее.

После этого схематичным образом описывается распорядок дня, дается четкое направление хода времени. Со зрительной опорой на схему у ребенка формируются понятия *раньше, позже*, соответственно — *до* и *после* на конкретном материале распорядка дня.

После чего на аналогичной схеме прописываются последовательности:

- времен года. Здесь анализируется, какое время года было *до*, какое — *после*, какое — *между*;
- дней недели;
- месяцев в году.

Параллельно отрабатывается понимание сложных временных конструкций и возможность их актуализации. Например, понимание конструкций:

после какого времени года наступает
перед каким временем суток бывает ... и т. п.

V этап. На этом этапе формируются навыки ориентировки и анализа времени на циферблате **стрелочных** часов. Анализируются представления *что было раньше, что позже, что до ... что после ...*, то есть что произошло вначале, что потом. В последнюю очередь, после сформированного анализа по этим позициям, отрабатывается узнавание времени на всем циферблате.

VI этап посвящен формированию сравнительных степеней прилагательных. Формируется понимание и анализ континуума качества (в рамках работы с антонимами).

На этом этапе прорабатывается пространство качества, начиная с уже знакомых и отработанных пространственных понятий, таких как: *высокий-низкий, широкий-узкий, тонкий-толстый* и т. п.

Далее проводится работа с эмоционально значимыми понятиями в парах понятий: *добрый-злой, хороший-плохой* через все пространство (континуум) заданного качества.

Аналогичным образом проводится работа по формированию сравнительных степеней прилагательных, наречий (*маленький; луть больше, чем...; еще больше, чем ...; большой* и т. п.).

VII этап является завершающей частью программы и представляет собой серию заданий, в которых необходимо не только понимание, но и использование и формирование ребенком сложных речевых конструкций. Предполагается работа с инвертированными или пассивными речевыми конструкциями.

Далее в зависимости от возраста ребенка и задач поставленных психологом возможно продолжение работы с языковыми конструкциями уже на уровне анализа более или менее сложных текстов, их понимания, а в последующем и составления рассказов, сказок, как совместно (то есть каждый ребенок добавляет одно предложение с использованием тех или иных «ключевых» слов и понятий), так и самостоятельно.

В дидактических материалах темы занятий распределены по сериям следующим образом. Работа начинается с уровня тела (формирование схемы лица и тела: *серия 1*), переходя к уровню овладения анализом пространственных взаимоотношений объектов во внешнем пространстве (*серия 2*). Работа над овладением пространственными представлениями в речи (*серия 3*) и квазипространственными (языковыми) представлениями (*серии 4, 5*) должна осуществляться только при условии овладения и свободной ориентации ребенка на предыдущих уровнях пространственных представлений.

Целесообразно проводить так называемое «Вводное занятие». На этом занятии сначала дети знакомятся друг с другом (если это не дети, воспитывающиеся или обучающиеся в одном коллективе) и с окружающей обстановкой. Затем им предлагается оценить, *где* они находятся и *как* можно словами объяснить, определить то место, где каждый из них в данный момент находится. Подобное введение в работу можно провести в виде игры «Кто где находится», «Где я спрятался». Таким образом, дети знакомятся с понятием *место в пространстве*, оценивают, как это можно объяснить с помощью слов.

Раздел I

Формирование собственно пространственных представлений

Λ

Формирование схемы тела (Серия 1)

Эти материалы ориентированы на формирование понятия пространства собственного тела как чрезвычайно важного этапа формирования когнитивной сферы в целом, поскольку является базисным для дальнейшего развития речемыслительной деятельности. Работа над схемой лица, а в дальнейшем и всего тела позволяет овладеть не только пониманием структуры своего тела и словами, обозначающими его отдельные части и их пространственные взаимоотношения, но и перенести эту схему в образный план. На основе схемы собственного тела у ребенка формируются пространственные представления о вертикали: *выше, ниже, над, под, между*. Помимо этого ребенок закрепляет свои представления не только о таких категориях как *части тела, части лица, одежда*, но и расширяет свой словарный запас.

Схема тела как базисный уровень пространственных представлений ребенка в норме начинает свое формирование на самых ранних этапах развития — первом году жизни. Естественно, что в этом возрасте формирование пространственных представлений этого уровня происходит не с точки зрения языкового развития, а посредством врожденных когнитивных схем (Сергиенко, 2006), дифференцируется и «корректируется» получением различного рода ощущений, идущих от собственного тела и, безусловно, в процессе взаимодействия со взрослым. Нормативно элементарное знание схемы собственного тела, в частности, лица, демонстрируют дети уже к полутора годам в

виде показа частей лица и отдельных частей тела в ответ на вопрос взрослого: «Где у нас глазки?» и т. п. Чуть позже ребенок переносит свои знания именно о частях лица на куклу, другого человека, точно также показывая их.

При этом, безусловно, ребенок не вербализует, то есть не называет, где находится та или иная часть лица (тела) — максимум, что он может сказать — это «тут», «вот». То есть формирование представлений о собственном теле в онтогенезе совершенно естественно значительно опережает вербализацию этих представлений (в частности, пространственных предлогов).

Однако, нормативно уже ближе к 2,5 годам в речи ребенка наряду с обобщенными, вмещающими множество объектов, появляются и более «конкретные» единично-пространственные обозначения местонахождения предметов в пространстве: «*положи в чашку*», «*дай в руку*», «*на ноге*», «*на столе*». Эти обозначения возникают вначале по отношению к самому себе и лишь потом переносятся на «внешние» предметы: «*в чашке*», «*на столе*» и т. п. Параллельно с этим (ближе к трем годам) ребенок уже может вербально охарактеризовать относительное расположение двух объектов. Вначале это происходит по отношению к вертикальной оси (плоскости) собственного тела. Например, «*носик — выше рта*», «*животик выше ножек*». Вначале ребенок может произвести подобные заключения, если видит свое отражение (в зеркале), и лишь позже — видя какую-либо картинку с изображением человека или куклы. Таким образом, ребенок вначале овладевает наиболее «множественными» пространственными представлениями, а в дальнейшем начинает дифференцировать их как единичные конкретные по отношению к определенному предмету, принятому за своеобразную «точку отсчета» (*над бровями, под столом* и т. п.)

В соответствии с этой онтогенетически нормативной последовательностью и предлагается работа с дидактическими материалами серии.

Материалы серии «Формирование схемы тела» разработаны в качестве развивающих для детей начиная со среднего дошкольного возраста (3,5-4 года) вплоть до старшего дошколь-

ного возраста (6-6,5 лет). Но если у ребенка в возрасте 5-5,5 лет диагностирован дефицит пространственных представлений этого уровня, работа с материалами этой серии может быть и коррекционной.

Повторим, что в качестве коррекционной помощи материалы этой серии ориентированы на детей с различными вариантами речевого недоразвития (в том числе и парциальными), задержанным вариантом развития, а также для детей с неярко выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Перед непосредственной работой с дидактическими материалами имеет смысл каждому из них дать имя: *Катя, Ваня, Сережа* и т. п. Особенно это эффективно при работе с детьми младшего дошкольного возраста.

Лист 1. С помощью этого изображения проводится отработка схемы лица. Надо отметить, что начальным этапом является работа с отражением лица ребенка в зеркале. Глядя на себя в зеркало, ребенок определяет вначале, что находится у него *посередине* лица. А затем по просьбе взрослого начинает движение ладошек вверх или вниз относительно этой «центральной» части лица (как правило, для большинства детей — это нос). После этого возможен перенос таких же движений на рисованную схему относительно любой из прописанных на листе частей лица с опорой на названия этих частей, приведенных сбоку от изображения.

Задание может выглядеть примерно так: «Твоя ладошка едет от бровей — **вниз**»¹.

При этом перечисляется, мимо каких частей лица «проезжает» ладошка. В случае приведенного примера, она проезжает мимо: *глаз, носа (щек), рта, подбородка*. После этого, поскольку руки двигались *вниз* (в зависимости от различных причин, самим ребенком или взрослым), делается закономерный вывод, что все, мимо чего «проезжали» руки, находится *ниже* бровей.

¹ Здесь и далее выделены те слова, которые необходимо выделять в речи интонационно.

Аналогичным образом при движении рук вверх относительно, например, рта — вначале с использованием зеркала, а потом и с помощью изображения на листе 1 — формируется представление о том, какие части лица находятся *выше* рта.

При этом также перечисляется, мимо каких частей лица «проезжает» ладошка. В данном случае она проезжает мимо: *носа, щек, глаз, переносицы, бровей, лба, волос*.

Точно также, поскольку руки двигались *вверх*, делается вывод, что все, мимо чего «проезжали» руки, находится *выше* рта.

Далее может следовать целая серия заданий (игр), целью которых служит собственно перечисление и запоминание того, что находится *ниже* или *выше* той или иной части лица.

Например: «Что у девочки ниже, чем рот? Что **выше**, чем нос? Кто назовет больше частей лица, которые **выше**, чем нос?» и т. п.

Очень полезно, если в процессе выполнения подобного задания отвечающий ребенок не только покажет это на рисунке, но и продемонстрирует на собственном лице. В дальнейшем необходимость в движении руки (вверх или вниз) отпадает и задача ребенка — визуально выполнить задания, пример одного из которых приведен ниже.

«Я задумала часть лица: она находится выше, чем брови, но ниже, чем волосы. О какой части лица я говорю?»

Ответ может быть как фронтальным, когда все дети показывают «ответ» на себе, либо индивидуальным — устный ответ, либо индивидуальный показ на листе 1. Подобные задания могут быть крайне разнообразны и могут задаваться вначале взрослым, а потом и самими детьми. Вопросы и задания, формулируемые *самими детьми*, являются очень важным этапом отработки формируемого навыка — пространственных представлений схемы лица, поскольку таким образом происходит «введение» этих представлений в активную речь. Довольно часто уже на этом этапе работы с листом 1 возникает слово *между*. Подобная ситуация возникает, как правило, когда дети начинают сами придумывать задания или отвечать на соответствующие вопросы взрослого. Очень часто вместо правильного по-

нения *между* возникает несколько иное в пространственном смысле понятие — *посередине*. Специалист, безусловно, должен объяснить различие между этими понятиями.

Вслед за этим аналогичным образом отрабатываются представления *над* и *под* в качестве единичных.

Если глаза, щеки, нос, подбородок — *ниже* бровей, то *под* бровями могут находиться только глаза. **Надо** ртом — только нос, а все остальное (переносица, глаза, брови, лоб) будут *выше*.

Дальнейшая отработка всех этих представлений возможна с использованием **листа 2**, на котором отсутствуют названия частей лица, то есть подсказки-опоры, облегчающие работу ребенка.

Примечание. С детьми дошкольного возраста и с нечитающими детьми имеет смысл сразу начинать работу с листом 2.

Помимо заданий, уже описанных при работе с листом 1, возможен и анализ расположения частей лица по параметрам:

«Что на лице **выше** всего ...? Что на лице **ниже** всего ...? Что на лице **выше**, чем ...? Что на лице **ниже**, чем ...?» И т. п.

В сопоставлении с этими представлениями даются задания с использованием в ответах детей предлогов: *над*, *под*, *между*. Примеры заданий:

«Я задумала часть лица. Она находится **над** Какую часть лица я задумала?»

«У Вани чернильное пятно **под** Где у Вани чернильное пятно?»

Чрезвычайно важно, чтобы на этом этапе работы дети сами активно придумывали задания, работали в парах.

Возможны самые разнообразные игры и задания подобного типа с опорой на изображение лица. Например, «Волшебный карандаш» — когда карандаш «рисует» какую-либо часть лица, например, брови, а дети должны сформулировать, где по отношению к другим частям лица находятся брови. Или, наоборот, «волшебный карандаш» оставляет какую-либо часть лица «невидимой».

Другие игры, с помощью которых в игровой и интересной для детей форме закрепляются представления о схеме лица, а в дальнейшем и тела: «Ветрянка» — дети по очереди изображают *где* появляются болячки ветрянки на лице, рисуют их на доске, или прикрепляют цветные магнитики на дидактические листы, а потом снимают те, о которых говорит взрослый или другие дети. Например: «Вначале появились две болячки — под носом и над бровью», и для другого ребенка: «А потом три — подо ртом и одна под челкой» и т. п. Схожим образом играют в игры: «Недостающая деталь», «Путалки», «Все наоборот», «Нарисуем личико», «Грязнуля», «Как Сережа умывался» и т. п.

С помощью **листа 3** продолжается работа над формированием представлений о схеме собственного тела.

! Как и с предыдущими изображениями, приведенными на

! Л листах 1 и 2, работа проводится вначале по **вертикальной оси, III** сначала перед зеркалом, далее через этап движений — прощупывания (на уровне тактильных и проприоцептивных ощущений) — наблюдая свое изображение в зеркале, а затем — через движения с прощупыванием, но уже с закрытыми глазами. После этих важных этапов, которые можно рассматривать как предварительные, проводится непосредственная работа в образном плане с изображениями листов 5 и 6.

При работе с **листами 3, 4** смысловая опора делается на названиях частей тела (приведенных рядом с изображением для детей, умеющих читать). По аналогии с отработкой схемы лица, на изображении вначале выделяется какая-то одна часть тела (на листе 3 удобнее всего использовать живот, который находится ближе всего к середине тела по его вертикальной оси). После этого определяется местоположение самых разнообразных частей тела по отношению к животу. Например: «Бедро ;■' (грудь) **выше** или **ниже** чем живот? Шея **выше** или ниже, чем грудь? Голень над или **под** ступней?»

Также возможны задания по типу «Я задумал»: «Я задумал часть тела. Она находится между животом и коленкой. Что я задумал?»

Интересны задания с анализом расположения частей тела у ребенка, который принимает разные позы сам или по инструкции: «Подними руку. Локоть выше или ниже плеча?», «Сделай так, чтобы ладони были ниже колен» (ребенок наклоняется или приседает на корточки).

Следует сразу же отметить, что ни в изображении человека, ни в анализе схемы тела не акцентируется область половых органов. Однако, особенно среди детей среднего дошкольного возраста, часты ответы, по-детски обозначающие половые органы. Взрослому не стоит не замечать подобные ответы, но и не стоит заострять на них внимание детей.

Дальнейшая отработка схемы тела проводится на листе 4, где ребенок изображен сзади. На этом листе также приведены названия частей тела, видимые со спины. Очевидно, что работа по построению пространственных представлений, относящихся к спине, возможна только в образном плане — с изображением листа 4. С детьми до 5-ти лет работать с этим изображением не показано.

С изображениями листов 3, 4 возможны задания по анализу расположения различных частей тела: рук (пальцы, ладонь, запястье, локоть, плечо), туловища (шея, плечи, грудь, спина, живот), ног (стопа, голень, колено, бедро) и т. п.

С этими же изображениями, как и с изображениями на листах 1, 2, возможны и уже описанные игры: «Волшебный карандаш», «Ветрянка», «Все наоборот», «Нарисуем человечка», «Мой до дыр», «Как Сережа отмывался», «Дождливая погода». В последней игре, как и в игре «Ветрянка», дети ставят на одежду и тело изображенного человека «пятнышки» грязи, взрослый же говорит, где эти пятна появляются, и какие из них и где высыхают. Дети соответственно стирают или убирают с изображения магнитные «пятнышки», и т. п.

Листы 5, 6 ориентированы на те же типы заданий, что и при работе с листом 3 и, отчасти, листом 4. Основное внимание в играх и заданиях уделяется здесь, соответственно, не частям тела, а соотнесенными с ними элементами одежды. Такая ра-

бота способствует расширению словарного запаса такой понятийной категории как одежда.

Так ребенок должен соотнести запястье и манжету, шею и воротничок, застежку и грудь и другие части тела и элементы одежды, ориентируясь на соответствующее изображение на листах 5 и 6.

Имеет смысл использовать не только часто встречающиеся названия предметов одежды (брюки, юбка, ботинки, носки, рубашка и т. п.), но и редко употребляемые названия деталей одежды и обуви. Такие например, как застежка, манжета, рукав, подошва, каблук и т. п.

На этом этапе уже можно ориентироваться на то, что дети (по крайней мере, начиная со старшего дошкольного возраста) уже сами могут придумывать по аналогии задания и отдельные игры, пусть и с помощью взрослого. Примерами этого могут служить игры, придумываемые и называемые самими детьми: «Неряха», «Портной», «Постирушки» и т. п.

Формирование элементарных пространственных представлений (Серия 2)

Дидактические материалы этой серии ориентированы на овладение ребенком наиболее базисными пространственными представлениями и словами, обозначающими взаимоотношение предметов в пространстве — предлогов, наречий и т. п.

Работая с предлагаемыми материалами, специалист способствует закреплению представлений ребенка о взаиморасположении предметов — предлагаются задания для анализа расположения объектов по *вертикальной и горизонтальным осям*. С помощью предлагаемых заданий отрабатывается понимание взаиморасположения предметов в различных плоскостях; употребление соответствующих слов способствует закреплению их в *самостоятельной развернутой речи* ребенка: *выше-ниже, над-под, ближе-дальше, за, перед, слева-справа, левее-правее, между* и т. п. Здесь и далее везде в работе с программными материалами необходимо учитывать и использовать на практике пред-

ставления о поэтапном формировании умственных действий (по П. Я. Гальперину), переходе контроля и инициативы «в руки» детей.

Повторим, что используя материалы именно этой серии, осуществляется работа над формированием пространственных представлений в той последовательности, в какой это происходит в онтогенезе. Особенно важно то, что, пожалуй, впервые работа над пространственными представлениями так называемой «сторонности» (связанных с лево-правыми ориентировками) осуществляется только после того, как ребенок освоил более элементарные, базисные представления — а именно, представления о взаиморасположении объектов по вертикали и горизонтали. Работа именно в такой жесткой последовательности позволяет, не нарушая естественного хода развития, оп-редметить для ребенка такие представления, как — *слева и левее, справа и правее* и т. п. Впоследствии это становится базой для перехода к работе с более сложными представлениями. В данном случае мы имеем в виду пространственно-временные и собственно временные представления, такие как: *раньше, позже, было* (во времени) *перед, было после*. (Дидактический материал четвертой серии).

Как уже отмечалось, отработка представлений о вертикальном расположении объектов на начальных этапах неразрывно связана с формированием представлений о схеме собственного тела. С помощью изображения, приведенного на **листе 1** дидактического альбома 2 (геометрические фигуры), и соответствующих заданий и игр происходит отработка понимания речевых конструкций и анализ взаиморасположения объектов во внешнем пространстве непосредственно по вертикальной оси.

С этими же целями можно использовать изображения на листах 2 и 3, где те же задачи решаются в игровом плане.

Очевидно, что для этого листы 1, 2 и 3 должны находиться в вертикальном положении (висеть на стене или на доске, стоять на подставке на парте).

38.

Делается акцент на то, что-одни предметы расположены *выше, чем ..*}, а другие предметы оказываются при этом *ниже, чем ...* При этом оказывается, что любой предмет (геометрическую фигуру) можно «описать» или рассказать, где он находится, если использовать именно эти слова.

Стоит отметить, что при работе с детьми дошкольного возраста возможно, а часто и необходимо использование реальных предметов в их горизонтальном, в том числе и право-левом, расположении.

Игры и задания аналогичны предлагаемым в 1-й серии и направлены на дальнейшее развитие и закрепление в речи детей конструкций, описывающих взаиморасположение объектов по вертикали.

Вопросы детям: «Какая фигура выше всего? Какая фигура ниже всего? Какие фигуры выше, чем...? Какие фигуры ниже, чем...? Где находится ..., как можно сказать иначе?» Задание: «Я задумал фигуру» и т. п.

После подобных игр и заданий в сопоставлении с усвоенными и введенными в речь, как описывалось выше, представлениями разбираются предлоги *над, под* и *между*. При этом при анализе взаиморасположения фигур **на листе 1** делается акцент на различии между расположением объектов *выше* (много объектов) и *над* (единичный объект).

Подобным образом (сопоставляя множественность и единичность) рассматриваются различия между позициями *ниже* (предметов ниже может быть как угодно много) и *под* (этому может удовлетворять только один предмет, в то время как все остальные будут — *ниже*).

Можно давать и простые задания, требующие в ответах детей использования именно этих предлогов: *над, под, между*.

Пример задания: «Я задумала фигуру. Она находится над ..., под ..., между ... и Какую фигуру я задумала? »

¹ Здесь и далее выделены те слова, которые необходимо выделять в речи интонационно.

Можно давать и более сложные задания, в работе с которыми ребенок может использовать различные конструкции и предлоги при описании одних и тех же предметов.

Например: «Опиши, где находится ромбик?» Возможный вариант ответа: «Ромб ниже, чем треугольник, и над пятиугольником», — но ведь возможны и другие правильные ответы. В этом случае, то есть при возможности нескольких правильных вариантов ответов, хорошо использовать соревновательную мотивацию в работе с группой детей.

Чрезвычайно важно, чтобы на этом этапе работы дети сами активно придумывали задания, работали в парах, а не только слушали речь взрослого.

Из игр, которые можно организовать с помощью этого изображения, можно еще предложить «Невидимка прячет фигуру», «Я задумал фигуру» и т. п. Основные же игровые задания на эту тему предполагают использование листов 2 и 3.

В том случае, когда подобная работа проводится в рамках развивающей программы с детьми дошкольного возраста, параллельно с формированием данных пространственных представлений при использовании листа 1 осуществляется работа над закреплением представлений о цвете, геометрических формах, их относительных размерах и т. п.

При активном участии детей дополнительно анализируется, что нельзя описать словами *выше, ниже, над, под* взаиморасположение фигур, изображенных на листе 1, если они находятся на одном уровне друг с другом (в горизонтальном направлении) (ромб, крест, круг).

Не имеет смысла использовать изображение, приведенное на листе 1, на этом этапе работы. Для анализа лево-правосторонней ориентировки.

Наряду с этими представлениями даются задания с использованием в ответах детей предлогов: *над, под* и *между*. Пример задания:

«Я задумала фигуру. Она находится над ..., под ..., между Какую фигуру я задумала? »

Чрезвычайно важно, чтобы на этом этапе работы дети сами активно придумывали задания и игры, актуализируя тем самым пространственные представления в речи.

Основные игровые задания предполагают использование листов 2 и 3.

Лист 2 (изображение дома). При использовании этого изображения также можно давать задания с целью отработки и анализа взаиморасположения объектов во внешнем пространстве, непосредственно по *вертикальной оси*. При этом, естественно, лист 2 должен находиться в *вертикальном положении* (прикреплен к доске, стоит на подставке на парте и т. п.). Это изображение представляет особый интерес для работы с детьми дошкольного возраста, поскольку может «вобрать» в себя множество сказочных сюжетов, например, «Теремок», «Зимовье зверей» и т. п. Поскольку на изображении представлены цифры — номера этажей дома, — у детей дошкольного возраста это может способствовать формированию и зрительному закреплению понятия числового ряда.

Рассуждая и актуализируя в речи «кто живет в домике *выше, чем ... , ниже, чем ... , над кем ... , под кем ... и между кем ... и кем ...*», дети овладевают данными представлениями. При этом вновь делается акцент на различии между расположением жителей домика *выше кого-то* (много объектов) и *над кем-то* (единичный объект), по аналогии с заданиями с использованием листа 1.

С той же точки зрения (множественности и единичности) рассматриваются различия между позициями жителей домика *ниже и под*.

Окошки с изображениями животных могут быть заменены фотографиями самих детей или табличками с их именами, если дети могут их различать. Удобно, если эти фотографии или имена наклеены на магниты, тогда их можно переставлять от игры к игре. При этом существенно увеличивается интерес к играм и заданиям подобного плана, и соответственно, эффективность работы. Изображение солнышка также используется в данном контексте как то, что *выше всего*. Также возможно использовать это изображение в заданиях и играх при начальной работе с пространственными представлениями (по аналогии с отработкой схемы лица с помощью движения рук вверх и вниз).

Например, в игре «В гости»: «Мимо кого (чьих квартир, этажей и т. п.) проедет зайчик, если он едет вверх (*делается движение рукой вверх от второго к шестому этажу*) к поросенку в гости?». «Пробегая из дома гулять на улицу (*делается движение рукой вниз*), мимо кого пробежит кошка (поросенок, лягушка и т. п.)?»

Необходимо отметить, что расположение изображенных на листе 2 объектов (дерево, скамейка, кусты) ближе или дальше, чем дом или звери, на данном этапе не анализируется. Использование этих изображений возможно лишь после работы с пространством горизонтали — с понятием *вперед* (лист 4).

Лист 3. Работа с изображенным на листе 3 деревом и его «жителями» ориентирована на те же задачи: анализ взаиморасположения изображений (животных и птиц) во внешнем пространстве, непосредственно по **вертикальной оси**, понимание и использование в речи соответствующих слов и предлогов — и предполагает, в первую очередь, задания игрового типа.

На этом этапе работы, в основном, речевая активность и продуцирование, придумывание заданий и игр должны исходить **от детей**, поскольку данное изображение является среди дидактических материалов серии завершающим для отработки пространственных представлений вертикальной оси.

На листе 3 представлено существенно больше объектов, взаиморасположение которых относительно друг друга можно анализировать. Помимо этого есть изображения птиц, находящихся на одном уровне, что предполагает введение в речь более широкого спектра речевых конструкций и большее разнообразие заданий и вопросов, которые дети обрабатывают в парах, в ситуации: ученик в роли учителя и т. п.

Начинать работу с листом 3 имеет смысл с повторения детьми ответов на достаточно простые вопросы: «Кто сидит на дереве *выше*, чем ..., *ниже*, чем ..., *над* кем ..., *под* кем ... и *между* кем ... и кем ..., *на одном уровне с* ...». При этом анализируется взаиморасположение объектов (животных, птиц), задаются

вопросы, направленные на выявление различия между расположением «жителей» дерева *выше кого-то* (много объектов) и **в над кем-то** (единичный объект).

Здесь возможны следующие варианты **игровых** заданий: Н «Мимо кого проползет мишка, если он направляется **вверх** Н поиграть с аистятами?». Здесь же: «Мимо кого он пролетит, **в** если, побеседовав с белкой, он свалится?»; «Направляясь **вниз** за червячком, мимо кого пролетит воробей?»; «Сколько животных напугает сова, когда захочет схватить мышку? ».

Еще раз напомним, что задания подобного типа по предлагаемому взрослому образцу уже должны придумывать сами дети, тем самым актуализируя введение в речь отработанных пространственных представлений.

Лист 4. Овладение пространственными представлениями

горизонтали (позиция *вперед*). **Предварительные замечания.** Момент перехода от работы над овладением «пространством» вертикальной оси (вертикальной организацией пространства) к анализу и овладению горизонтальной организацией (в которой в основном и проходит игровая и учебная деятельность ребенка) является одним из наиболее **важных моментов овладения пространственными представлениями**. На начальных этапах возможен возврат к собственному «телесному» опыту, знанию схемы тела, то есть овладение осуществляется, в первую очередь, с опорой на тактильные, проприоцептивные и вестибулярные ощущения. Подобная работа с собственным телом, особенно у детей с выраженным дефицитом пространственных представлений, должна предварять работу с предлагаемыми дидактическими материалами¹.

На листе 4 изображены геометрические фигуры, расположенные по горизонтали вглубь, одна за другой. Именно с помощью подобного изображения и должна идти дальнейшая работа

¹ Подобная работа описывается в монографии автора «Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога». М.: Аркти, 2000.

по формированию у ребенка представлений горизонтали и актуализации соответствующих речевых конструкций.

В начале анализируется, какая фигура расположена на листе *ближе всего*, какая — *дальше всего*. Далее — какие фигуры *ближе чем ...*, а какие фигуры *дальше чем ...*, какие — *между*.

Лишь после того, как дети смогут сами формулировать вопросы и отвечать на них, придумывать игровые задания (по типу: «Я задумал фигуру»), можно переходить к овладению пространственными представлениями *за* (какой-либо фигурой) и, соответственно, *перед* (какой-либо фигурой). Причем удобно делать это по логике перехода от представлений *выше к над* и от *ниже к под* (множественность и единичность) (см. методические рекомендации к серии 1).

Именно тогда возможно использование и изображений листа 2. С его помощью можно учиться анализировать предметы — *дерево, куст, скамейка* — как находящиеся *перед* (ближе) домом по горизонтальной оси *вперед*, или как находящиеся *за* (дальше).

В данном случае положение объектов анализируется по горизонтальной оси по отношению к смотрящему на изображение ребенка.

Вопросы детям:

«Какая фигура ближе всего, дальше всего? Какие фигуры выше, чем ...? Какие фигуры ближе, чем ..., дальше, чем ...?» и т. п.

Наряду с этими представлениями даются задания с использованием в ответах детей предлогов: *за, перед, между*. Примеры заданий:

«Я задумала фигуру. Она находится за ..., перед ..., между ... Какую фигуру я задумала?»

Чрезвычайно важно, чтобы и на этом этапе работы дети сами активно придумывали задания и игры, работали в парах, меняясь ролями ученика и учителя.

Из игр, которые можно организовать с помощью этого изображения, можно предложить уже упоминавшиеся и хорошо знакомые детям на данном этапе работы — «Невидимка прячет фигуру», «Я задумал фигуру» и т. п.

Примечание. Лишь после полного овладения горизонтальным пространством *вперед*, а значит умением легко и правильно формулировать соответствующие речевые конструкции, возможен анализ расположения объектов не только «*по отношению ко мне*», но и «*по отношению к человеку напротив меня*».

При этом в такой работе могут быть использованы изображения листа 1, при условии, что лист будет лежать *горизонтально* между детьми. Точно также для этих задач могут быть использованы горизонтально расположенные реальные объекты.

Лист 5. Ориентирован на отработку пространственных представлений сторонности (лево- правосторонних). Добавим, что предлагаемая последовательность овладения пространственными представлениями наблюдается в ходе нормального онтогенеза. И чрезвычайно важно выдерживать именно такую логику подачи материала детям.

Для начала, из всего ряда изображенных предметов листа 5 выбирается (произвольно) один, но он не должен быть крайним в ряду. В данном случае не важно где — слева или справа от любого из «деревенских» предметов — он расположен.

Место расположения оценивается лишь с позиций близости: *ближе, чем..., дальше, чем...* Например: «Что ближе по отношению к будке: дерево или колодец? Что дальше по отношению к колодцу: куст или мельница?» и т. п.

Лишь после этого возможно анализировать расположение изображенных на листе объектов по отношению друг к другу. То есть с опорой на такие понятия, как *левее чем ..., правее чем ...*, — как множественные (по аналогии с *ближе — дальше, выше — ниже*), *слева, справа* — как единичные (по аналогии с *над — под, за — перед*).

Примечание. Работу на этом этапе в обязательном порядке необходимо начинать с так называемой «маркировки» руки ребенка (как правило, левой). В качестве средств подобной маркировки могут выступать ручные часы, браслеты, плетения из бисера или ниток (так называемые «фенечки»). Основ-

ным условием является то, что эти «маркеры» присутствуют у ребенка постоянно, не снимаются ни днем, ни ночью, являясь своеобразным ориентиром сторонности.

Только после отработки всего предыдущего материала дальнейшая работа с дидактическими материалами серии переходит к формированию пространственных представлений и анализу взаиморасположения объектов во внешнем пространстве с точки зрения их право-левого положения на листе.

В **играх и заданиях** отрабатываются представления: *слева от ...*, *справа от ...*, *левее, чем ...*, *правее, чем ...* — по аналогии с предлагаемыми ранее.

Например: «Красной краской покрасили то, что находится слева от будки и **справа** от роз. Что стало красным?»; «Где нарисовано то, что красил Том Соьер?». Варианты правильных ответов (по отношению к изображению того, что красил Том Соьер — забора): *правее всего*, *справа от лавки*, *перед мельницей*, *под крайним правым облаком*.

Имеет смысл периодически возвращаться к уже усвоенным ранее представлениям: *выше*, *ниже*, *над*, *под*, *перед*, *за*, *дальше*, *ближе*, чередуя их с осваиваемыми в данный момент.

Уже на этом этапе (в данной серии материалов) возможна фронтальная проверка пройденного материала, т. е. контрольные работы.

Понятно, что такие задания могут быть доступны детям, владеющим осмысленным чтением. В Приложении 1 приведен один из возможных вариантов контрольных заданий по этой теме.

- ■

Раздел II

Формирование квазипространственных представлений

Пространственные представления в речи (Серия 3)

В данной серии предполагается работа над вербальным анализом «целостного» представления о пространстве, над возможностью четкого анализа как его координатных характеристик (*верх*, *низ*, *вперед*, *сзади*, *справа*, *слева*), так и метрических его характеристик (*выше чем*, *ниже чем*, *дальше чем*, *левее чем* и т. п.). Подобная оценка целостного пространства становится возможной лишь при условии достаточно сформированных базовых пространственных представлений, которые отрабатывались с опорой на материалы, представленные в первой и второй сериях данного пособия.

Кроме того, при использовании дидактического материала предлагаемой серии возможно формирование у детей умения четко описать «адрес» расположения того или иного объекта в целостном пространстве или в каком-либо конкретном месте, используя для этого весь наработанный ранее лексический запас: *над*, *под*, *за*, *перед*, *слева от*, *справа от* и т. п. Материалы этой серии помогут ввести и закрепить осваиваемые представления о взаиморасположении объектов в трехмерном пространстве в собственную экспрессивную речь и, что наиболее важно для современных детей, — в речь диалогическую.

Предлагаемые материалы дают возможность проведения групповых игр, собственного и взаимного контроля, интересны для основной возрастной категории, на которую они ориентированы (от 6,5 до 8-9 лет).

Имеет смысл сказать, что прежде чем приступить к фронтальной работе над оценкой пространственного взаиморасположения (координат) той или иной точки на материале реалистических изображений, необходимо пройти определенный этап проработки возможности подобной оценки в реальном жизненном пространстве. Для этого можно, например, задать задание следующего типа: задумать какой-либо предмет, находящийся в классе (неважно, как далеко от ребенка он расположен), и рассказать всем остальным его местонахождение.

Например: «Я задумала предмет, который находится на левой стене класса за учительским столом, на стороне окна, выше чем азбука цифр, но ниже чем люстра. Или над азбукой цифр и под карнизом. Угадajte, какой предмет я задумала». (*Кашино на стене.*) Следует отметить, что этот период работы чрезвычайно важен, в особенности с детьми дошкольного возраста, когда подобные занятия проводятся как развивающие, и с детьми, имеющими выраженную степень несформированности пространственных представлений. Более того, в ходе работы по предлагаемой программе дети уже привыкают к логике последовательного перехода от работы в реальном пространстве и с реальными объектами к изображениям на плакате или доске. Помимо игр типа «Я задумал предмет» в реальном пространстве класса возможны также игры по типу «Холодно-горячо» (спрятанные вещи), «Найди моего друга» — здесь ребенок должен описать «адрес» товарища с точки зрения его места в реальном классе (за партой..., в ... ряду, перед ..., справа от ... и т. п.).

На **листе 1** изображен стеллаж, вертикально разделенный на две половины: на левой части изображена как бы витрина игрушечного отдела магазина, а на правой части — канцелярского его отдела. Такое разделение оказывается чрезвычайно удобным и даже в процессе работы позволяет помимо решения непосредственных задач формирования развернутого речевого высказывания с использованием определенного лексического материала, решать и мотивационные задачи. Так для дошколь-

ников более интересными и привлекательными могут оказаться канцелярские принадлежности, а для школьников — игрушки.

Основная игра, реализуемая с помощью данного материала — **игра «В магазин»**. Здесь, в соответствии с теорией формирования умственных действий по П. Я. Гальперину, существуют свои этапы.

Вначале роль продавца удобнее давать кому-либо из детей, а роль покупателя — брать на себя взрослому, поскольку она оказывается значительно более сложной с точки зрения необходимости вербализации собственно пространственных речевых конструкций — описания месторасположения того товара, который хочется «купить».

Позже «покупателем» может становиться любой из детей, и роль продавца также может брать на себя ребенок. Важно, чтобы при этом дети не только правильно формулировали «запрос на покупку», но и правильно представляли себе тот объем и вес, который эта покупка может иметь. Это чрезвычайно важно для формирования межмодального восприятия (межсенсорной интеграции). Так, условно говоря, если покупатель просит продать ему «три штуки товара, расположенного на полке под карандашами в самой правой ее части» — т.е. три ручки (лист 1), — он может унести из магазина купленные вещи в ладони. Но если он покупает, скажем, два мяча и две лошадки-качалки, *то* без помощи дополнительных средств (сумки, друга или папы) ребенку не справиться. И уходя из подобного магазина, он должен показать, как тяжело и неудобно или, наоборот, легко и удобно ему нести приобретенные товары «домой». Такая драматизация позволяет, активизируя чувственную память и образы объектов, создавать межмодальные интеграции.

Игра заключается в следующем:

Покупатель, придя в магазин, выполнив при этом все необходимые культурные ритуалы (приветствие продавца, обращение к нему на «Вы» и т. п.), выбирает нужные ему товары, обозначая продавцу лишь четкое место «на витрине», где этот товар находится, и сообщает, сколько экземпляров или штук необходимого товара ему нужно. При этом при неправильном

назывании местонахождения нужных ему предметов он получает от продавца, соответственно, не те игрушки или канцелярские товары, и если его это не устраивает, он должен заново объяснить, где находится нужный ему товар.

Продавец, в свою очередь, должен не только понять, какой именно предмет интересуется покупатель, но и рассказать о его разновидностях (например, «у нас есть мячи большие, маленькие, резиновые, пластмассовые» и т. п.) Когда «покупатель» хочет получить покупку, продавец может изобразить двигатель-но (телесно), на уровне пантомимики, как он будет отдавать данный товар покупателю. Детям как старшего дошкольного, так и младшего школьного возраста чрезвычайно важным оказывается не только сам факт покупки, но и факт оплаты необходимого товара. Здесь также специалист должен показать детям те социокультуральные эталоны, которые сопровождают процесс покупки как со стороны покупателя, так и со стороны продавца. Таким образом, игра начинает приобретать социально-адаптивное значение.

При этом остальные дети, находящиеся на занятии, выступают в роли зрителей и соотносят «правильность» выбранного продавцом предмета. То есть дети контролируют весь процесс покупки. Гибкие правила игры со стороны взрослого (например, смена покупателя при неправильном определении места товара или назывании самого товара вместо его «адреса») позволяют вводить систему «штрафов» и поощрений (как пример — дополнительная сумма на покупку). Хорошо, если дети, уже начиная с первого класса, вынуждены просчитывать, хватит ли им денег на тот или иной товар при наличии, скажем, фиксированной суммы покупки. Примерный вариант игры:

Покупатель. Добрый день. Я бы хотел у Вас купить игрушки и другие нужные мне вещи. Будьте добры, покажите, пожалуйста, ту игрушку, которая находится на полке **под** машинками (в данном случае — это мягкие игрушки), **слева** от медведя. **И** еще **самую левую** игрушку с **верхней** полки (большой надувной мяч).

Продавец. Здравствуйте-. Сейчас я дам Вам то, что Вы хотите (*пантомимически изображает, как он берет с полки тот или иной товар, учитывая его различные характеристики — вес, объем и т.п.*).

Покупатель. Спасибо. Я беру. Сколько это стоит?

Продавец. Это стоит столько-то (*называется конкретная сумма*) и столько-то.

Покупатель. У меня не хватает денег. Тогда вместо мяча я, пожалуй, куплю книжку. Сколько она стоит?

В этот момент взрослый (в идеале — сами дети) должен заметить ошибку в действиях покупателя. Это может быть арифметическая ошибка, если покупатель или продавец ошиблись в подсчетах. Но самое главное, чтобы дети заметили, что вместо **адреса** необходимого товара (его месторасположения — например, на полке под тетрадами), покупатель назвал само **название товара**. В этот момент любой из детей может либо указать на ошибку, либо сказать правильно, тем самым получая право, например, на получение товара или роль продавца.

Продавец. Пожалуйста. Какая из них Вам нужна: та, что **справа**, или та, что **слева**?

Покупатель. Дайте мне, пожалуйста, ту, что находится **справа** от учебника арифметики, и ту, которая стоит **слева** от сказок.

Продавец. Возьмите, пожалуйста, книгу со стихами. Она стоит... . Будьте добры оплатите покупки.

С детьми дошкольного возраста такая работа может проводиться, как уже отмечалось, на реальных предметах — полке с игрушками и предметами в игровой комнате.

Лист 2 (детская комната). На листе в подробностях изображена детская комната. Следует отметить, что работу с данным изображением можно начинать с самого начала, когда ребенок осваивает представления о взаиморасположении объектов по вертикальной оси (см. описание к разделу 2). Тогда это изображение может анализироваться детьми только с позиций *выше-*

ниже, над-под. В дальнейшем, по мере овладения представлениями по горизонтальной оси вперед: *перед, за, ближе-дальше, ближе чем, дальше чем,* дети могут использовать для анализа этих параметров комнаты, а, соответственно, во время овладения координатными представлениями *право-лево* можно анализировать месторасположение вещей в комнате и с этих позиций.

При работе с этим и последующими изображениями серии на предлагаемом этапе овладения материалом основной упор делается на **многомерном** описании расположении того или иного объекта относительно многих других и по разным параметрам. Поэтому большинство мелких предметов в комнате как бы дублировано. Так, например, постройку из кубиков на ковре, с одной стороны, можно описать как ту, которая ближе к *правому* краю ковра или *слева* от полки с игрушками и, соответственно, ту, которая *левее*. Но их точно также можно описать и с точки зрения расположения *ближе* или *дальше*, чем мальчик (или мяч, лежащий на ковре, или кошка). Или даже по отношению к кошке, сидящей *слева* от полок с игрушками, *ближе* к двери (или *перед* дверью?). Таким образом, местонахождение каждого объекта в комнате может быть описано разными способами и, чем полнее будет это «пространственное» описание, тем с большей долей вероятности этот предмет будет «найден» на изображении.

Многозначность и, в связи с этим, потенциальная возможность выбора какого-либо из описаний расположения одного и того же предмета в пространстве и определяет, в конечном счете, один из показателей (факторов) особенности когнитивного стиля ребенка.

Пример: ... *справа на полке с игрушками; слева от часов; под левым углом картины* (как видно на изображении на листе 2, — это координаты одной и той же вазы). Подобные варианты игр в описании координат — *адреса* одного и того же предмета — получили название «Переводы с русского на русский».

Игры и задания, предлагаемые с данным изображением, предполагают умение ребенка, в первую очередь, понять, где находится предмет, о котором говорит другой человек (в част-

¹ ности, специалист) и, естественно, научиться с использованием различных словосочетаний самому называть «координаты» того или иного объекта.

После того, как дети научились формальному определению координат местонахождения предметов в двухмерном варианте изображения, с четкой структурой вертикального и горизонтального расположения объектов (лист 1 «*Полки в магазине*»), им представляется возможность переноса и совершенствования данного анализа в более сложном и уже трехмерном (перспективном) варианте изображения. Для этого предлагаются *Щ* такие варианты игр и игровых заданий.

ИГРА «ЕСЛИ ЭТА КОМНАТА МОЯ»

В этой игре ребенок должен за определенной отрезок времени (например, 3-5 минут) четко представить и сформулировать в речи, что и как он бы изменил (переставил, перенес, | убрал и т. п.) в комнате, если бы она была его.

[Например: «То, что стоит ближе всего к нам справа — по- | ставил бы в самый ближний правый угол» (*полка с игрушками переносится в угол*). «...А то, что стоит слева от двери в дальнем правом углу комнаты, поставил бы за полкой с игрушками» (*полка с книгами переставляется между полкой с игрушками и дверью — ближе к полкам с игрушками*).

ИГРА «МОЕ ЛЮБИМОЕ МЕСТО В КОМНАТЕ»

Каждый ребенок должен описать координаты того места в I комнате или координаты того предмета, которые ему нравятся больше всего. Далее те дети, которые выбрали один и тот же предмет или место, могут объединиться и рассказать остальным, почему это место или предмет им нравится больше всего. Задача учителя заключается в том, чтобы дети услышали, как ' об одном и том же месте (пространственных его характеристиках) можно сказать по-разному.

Например: «...Больше всего мне нравится то, что находит-; ся слева от полки с игрушками» (*говорит первый ребенок*).

«... А мне то, что сзади, чуть правее, чем мяч» (*второйребенок*). Как видно из изображения, оба ребенка говорят о кошке.

ИГРА «МЯЧИК ПОТЕРЯЛСЯ»

Игра состоит в том, что дети должны высказать свое предположение того, где в комнате может затеряться мячик, естественно, не называя самих предметов, мебели, и т. п., а говоря только об их пространственных характеристиках.

Например: «...Под тем, что находится слева от мальчика и перед секретером» (то есть под кроватью).

При этом в любых групповых играх участвует не только тот ребенок, который в данный момент объясняет, где что находится, но и все остальные дети. Одни из них угадывают и называют предметы, о которых идет речь, другие могут показывать их на изображении, третьи — замечают ошибки в указании координат тех или иных предметов и исправляют допущенные ошибки.

Очень полезно, когда после такой проработки «чужой» комнаты ребенок на следующем занятии способен подробно в аналогичном «ключе» рассказать об игровой комнате или комнате, в которой он живет. Тема «Комната» является практически одной из первых и наиболее эмоционально значимой для детей данного возраста. Мало кто остается равнодушным, если есть возможность рассказать о *своем*, тем самым в работе учитывается мотивационно-личностный компонент. Хорошо известно, что дети очень любят рассказывать о своем личном «пространстве», поскольку, как показывает практика, они редко ходят в гости друг к другу и не имеют возможности похвастаться своим «уголком».

Лист 3 (таинственный остров). Одной из Косвенных задач работы над формированием пространственных представлений является работа по расширению словарного запаса и развитию умений использовать развернутый грамматически правильной фразы, пользуясь соответствующим лексическим запасом.

Работа с материалами листа³ также предполагает умение ориентироваться в изображении трехмерного пространства, однако лексический запас, который ребенок должен использовать, значительно расширяется при работе с данным и следующим рисунком и, в то же время, работа над листами 3, 4 существенно менее конкретна и предполагает необходимость включения механизмов воображения.

ИГРА «КЛАД»

Взрослый поначалу сам «придумывает» место, где, с его точки зрения, удобнее всего спрятать клад, и показывает детям, каким образом необходимо объяснять его местонахождение (с использованием каких слов, в том числе наречий и предлогов может проходить «поиск клада»). То есть взрослый, а в дальнейшем кто-либо из детей описывают место (со всеми подробностями), где они будут искать клад. Другие дети из разных точек нарисованного пространства «прокладывают путь» (в вербальном плане) к месту, где спрятан клад. При этом можно ставить любое количество дополнительных условий (путь должен быть безопасным, «движение» должно быть только прямым без «шагов» назад и т. п.). Таким образом, косвенно осуществляется работа над произвольным распределением внимания и, соответственно, умением удерживать инструкцию.

Другой вариант той же игры предполагает обратную последовательность: кто-либо из детей рассказывает, откуда и в каком направлении он движется по острову. После объяснения ребенком своего пути другие дети должны определить, где же конечная точка, цель его «движения».

Это же изображение можно использовать и в играх, подробно описанных для листа 2.

Игры: «Где бы я мог спрятаться», «Самое страшное место», «Ищем Пятницу»¹, «Где живут пираты».

¹ При использовании сюжета «Робинзон Крузо» предварительно необходимо кратко рассказать детям суть его приключений на острове, и кто такой Пятница, почему его так назвали.

матрицы всегда начинается с обозначения столбца и лишь затем соответствующей строки. Тем самым реализуется один из основных законов развития — «закон основной оси»¹.

После того, как дети начинают легко справляться с поиском конкретного квадрата, может быть начата сама игра в кроссворд. Пример подобного простого кроссворда представлен на рис. 2.

	1	2	3	4	5
1	К	О	М		
2		У	О		
3	Р	О	С	Т	
4		С	Т	О	Н
5	М	Е	Ш	О	К

Рис. 2. Простой кроссворд

Для этих задач взрослый заранее в своей матрице прописывает буквы таким образом, чтобы они в направлениях слева-направо, сверху-вниз, по диагонали (берущей свое начало из левого верхнего или нижнего угла) составляли простые частотные слова.

¹ Основные законы развития, в том числе «закон основной оси», приведены в книге «Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога». М.: Аркти, 2000.

При этом совсем необязательно, чтобы все квадраты матрицы были заняты буквами. Начинать имеет смысл с небольшого количества слов (два-четыре слова).

ИГРА «КРОССВОРД»

Взрослый (а впоследствии и дети, которые сами придумывают слова кроссворда) называет точный адрес буквы, оговорив заранее, что может повторить его не более двух раз и ждет, пока все дети не найдут место буквы в своих «пустографках». Например: «Третий столбец, вторая строчка — буква О». После этого называется адрес другой буквы. Например. «Третий столбец, четвертая строчка — буква Т; второй столбец, вторая строчка — буква У». Причем адреса букв должны даваться *в случайном порядке*, а не в соответствии с их последовательностью в слове. При этом внимание детей привлекается к направлению стрелок, в соответствии с нумерацией столбцов и строк.

После того как все буквы «нашли» свое место, детям дается задание найти и составить как можно больше слов из тех букв, которые они написали. При этом слова могут быть найдены только по направлениям слева-направо, сверху-вниз, по диагонали.

В этой игре также можно вводить различные мотивационные аспекты: «игра на победителя», «кто быстрее всех найдет слова» и т. п.

На следующем этапе подобная игра может быть усложнена введением и других координат: обозначение столбцов как слева-направо, так и справа-налево; соответственно, строк как сверху вниз, так и снизу вверх (рис. 3). Введение новых координат точно также должно быть проанализировано с детьми и точно также должны быть добавлены соответствующие стрелки-направления.

В этом случае адрес каждой буквы, диктуемой взрослым (логика поиска слов остается прежней), обозначается не только номером столбца и строки, но и направлением, в котором эта нумерация произведена (пример сложного кроссворда содержит в данном случае те же слова, что и в простом). Например:

«Второй столбец слева, третья строчка сверху — буква О. Второй столбец справа, вторая строчка снизу — буква О. Пятый столбец справа, третья строчка сверху — буква Р» и т. п.



Рис. 3. Матрица сложного кроссворда

Если детям трудно сразу ориентироваться с буквами в такой сложной по обозначению матрице, то имеет смысл провести уже знакомую игру «Где живет Антошка?» с использованием подобных координат.

Использование предлагаемых на листах 5,6 схематических изображений предлогов имеет свою традицию в отечественной сурдопедагогике и логопедии. Мы используем этот материал для того, чтобы у детей четко закрепилось представление о самостоятельном значении предлога — предлог всегда пишется отдельно от любого другого слова.

Дети младшего школьного возраста или не умеющие писать могут применять эти схематические изображения в рисунках-схемах предложений.

Например: схематическое изображение предлога «под» и далее изображение елки и изображение гриба — обозначает предложение «Под елкой — гриб» и т. п.

Данные изображения используются умеющими писать детьми самостоятельно как бы «вместо» предлогов. Например, предложение «Перед домом текла река» будет выглядеть так: схематическое изображение предлога «Перед», далее идет остальной текст «домом текла река».

Как показывает практика, именно такая дополнительная работа с предлогами способствует тому, что дети после подобных упражнений начинают «вычленять» предлог из слитной речи и писать его отдельно в обычном тексте. Эти упражнения способствуют также тому, что дети перестают «разрывать» слова на части (например, слово *побежали* перестают писать как «побежали»).

Более подробно использование схем предлогов можно найти в источниках, приведенных в рекомендованной литературе.

Пространственно-временные и математические представления (Серия 4)

Серия направлена на работу над числовыми и временными представлениями. Именно на этом этапе работы формируется общность представлений о количественных пространственно-временных понятиях и их соотношениях. Одновременно происходит закрепление материала предыдущих этапов. «Опредмечивание» числового ряда позволяет на уровне чувственного опыта овладеть математическими представлениями о предыдущем и последующем числе. Точно так же проводится аналогия и отрабатывается понимание того, что число *перед* каким-либо находится слева от него в числовом ряду, а число *после* (него) — справа от него в числовом ряду. Также материалы этой серии способствуют пропедевтике трудностей определе-

ния разрядности числа, счета с переходом через десяток. На основе этого (представлений о *до* и *после*) начинается работа над формированием собственно временных представлений: *времени суток, пространстве времени недели, временах года, календарях, часах*, происходит работа по предупреждению трудностей решения так называемых «задач на движение». Материалы серии позволяют «опредметить» понятия длительности отрезков времени, величины расстояний.

Безусловно, что в процессе развития ребенка временные представления не формируются строго последовательно за элементарными пространственными представлениями. Уже в возрасте 3,5-4 лет ребенок оперирует понятиями *было, будет, вчера, сегодня* без соотнесенности последних с конкретным днем. Чаще всего, то что будет *потом* в этом возрасте обозначается как *завтра*, а то, что было *раньше* — было *вчера*. Хотя ребенок и путает сами эти обозначения — вчера и завтра. Например: «*Вчера мы пойдём с мамой в зоопарк*». В этом плане очень показательна строка из стихотворения С. Михалкова:

«У меня сегодня кошка родила вчера котят ...».

После 4 лет ребенок начинает более четко соотносить временные представления будущего и прошлого с конкретными словами *потом* и *было раньше*. А еще позже понятия *вчера* и *завтра* обретают свою конкретную временную «адресность», хотя по-прежнему могут еще путаться. Нельзя не отметить, что в современной педагогике детей достаточно рано начинают обучать и последовательности времен года, и даже месяцев в году. Однако, к сожалению, часто это оказывается преждевременным и, тем более, не «опредмечивается» имеющимся чувственным опытом ребенка.

В логике предлагаемого формирования пространственных представлений начало работы с временными категориями должно опираться на понимание ребенком отношений объектов в горизонтали *за, перед*. И только с опорой на эти и подобные им представления возможно начало использования предлагаемой дидактики, поскольку работа с материалами данной серии начинается с последовательности изображенных предметов (*ведра, шапка, машина, арбуз, гриб, домик, ботинок, заяц, чай-*

ка), с соотнесением порядка их изображения. Таким образом, возникает понимание изображенного (нарисованного) раньше изображения и нарисованного позже. В связи с этим прежде чем начать работу с материалами серии (с листом 1) необходимо либо последовательно на глазах у детей продублировать и нарисовать подобные изображения прямо на доске, либо вырезать предлагаемые на листе 1 верхние изображения предметов и по очереди прикреплять их (магнитами и т. п.) к доске строго над написанными на листе 1 цифрами (или же по ходу этого этапа работы писать цифры на доске строго под каждым изображением с указанием стрелки направления слева направо).

На этом же этапе работы происходит закрепление (или овладение) числовым рядом через последовательное изображение тех или иных объектов в определенном направлении (слева — направо) и соответствующее расположение цифр.

При работе с листом 1 все изображения верхнего ряда вырезаются, либо имеется возможность «открывать» поочередно изображения слева-направо. Первым (в крайне левой позиции) прикрепляется (либо открывается на листе) рисунок *ведра*, вторым, соответственно — *шапки*, третьим — *машины*, и так последовательно на доске располагаются (или открываются на листе) все девять изображений. После чего стрелкой (вектором) слева-направо анализируется направление, в котором появлялись предметы. Далее определяется то, что появилось *до* какого-либо из рисунков и, соответственно, что *после* него, какой рисунок был *предыдущим* к анализируемому, какой — *последующим*.

По аналогии одновременно с этим прописывается на доске или открывается на листе число, соответствующее порядку появления рисунка. Затем анализируется собственно цифровой (числовой) ряд от одного до девяти. В случае работы с детьми среднего дошкольного возраста это может быть ряд только из пяти изображений, в соответствии с программным материалом по ознакомлению с математикой. Далее в сопоставлении с порядком появления изображений анализируется порядок цифр

в числовом ряду: Какое число было *перед каким-либо* (то есть *предшествующее* число), какое — число *после какого-либо* или *за ним* (то есть *последующее* число).

Понятно, что каждому из нарисованных изображений уже присвоен номер, соответствующий порядку изображения. При этом акцент делается на том, что, определяя число *за каким-либо*, мы движемся по ходу вектора (стрелки), а, определяя число *перед каким-либо*, — как бы против стрелки (вектора). Аналогично отрабатывается понимание того, что число *перед каким-либо* находится *слева* от него в числовом ряду, а число *после (него)* — *справа* от него в числовом ряду.

Соответствующая «формула» приведена в нижней части листа 1.

Например: «Арбуз мы нарисовали (открыли, прикрепили) четвертым. Он появился **после**¹ машины, значит, **после** цифры 3 в числовом ряду стоит цифра 4. А ботинок нарисован **перед** зайцем. Заяц нарисован восьмым, а ботинок — седьмой. Значит, **перед** цифрой 8 в числовом ряду находится цифра 7».

При работе с этими материалами необходимо, чтобы все дети с легкостью могли определить *предыдущее* и/или *последующее* какому-либо изображению и, соответственно, *предыдущую* и/или *последующую* какой-либо цифру в числовом ряду.

При таком образом построенной работе с числовым рядом и понятиями *предыдущее* и *последующее* число, идет опора не на количественные изменения (каждое последующее на единицу больше предыдущего), но «опредмечивается» временем и порядком возникновения.

Игры и задания:

«Я задумала цифру. **После** нее в числовом ряду стоит цифра 8. Какое число я задумала?»

«Я загадала рисунок. **Перед** ним нарисован шестой рисунок. Какой рисунок я загадала и каким по счету он изображен?»

¹ Здесь и далее выделены те слова, которые необходимо выделять в речи интонационно.

«Определи число предыдущее числу 5». «**Справа** от цифры 7 стоит предыдущая или последующая цифра в числовом ряду?»

«Последующее цифре 8 число стоит **справа** или **слева** от нее в числовом ряду?» И т.

п.

Еще раз повторим, что при опоре на понятия *справа* или *слева* у ребенка были четко и твердо сформированы пространственные представления этого уровня (смотри дидактические материалы серий 2 и 3).

Дети должны не только отвечать на вопросы подобного рода, но и уметь формулировать их самостоятельно, то есть вводить осваиваемые речевые конструкции в речь при работе в парах, малых группах.

Лист 2 (спираль десятков). Работа с этими материалами наиболее эффективна непосредственно после отработки числовой последовательности (для детей школьного возраста). В предлагаемой логике на листе изображено «опредмечивание» перехода через десяток «цифровой спиралью». Эта работа является чрезвычайно важной для проработки трудностей определения разрядности числа и устного счета с переходом через десяток.

Для этого используется схема листа 2, на которой первый десяток изображен в виде витка спирали, где каждое следующее разомкнутое кольцо представляет из себя соответствующий следующий десяток, отражая тем самым разрядность числа. Так, число «13» находится на том же «месте», что и число «3», но на втором кольце — то есть во втором десятке. И его состав, соответственно, будет $10+3$. А число «27» находится на третьем кольце спирали на том же месте, где число «7» — следовательно оно находится в третьем десятке и состоит из 2-х десятков и 7 единиц.

Особое внимание в данном случае должно уделяться «направлению» движения по вектору увеличения числа, где точно так же, как и в предыдущей схеме, число *за* будет находиться

по ходу стрелки, а число *перед*, соответственно, — против направления вектора. Опыт показывает, что такое «опредмечивание» разряда существенно более адекватно для понимания сущности разрядности числа, чем используемые в настоящее время «лесенки» или «линейки».

Работа с этими материалами, как правило, не требует длительной отработки, но облегчает понимание отдельных математических понятий.

Лист 3 (время суток). Представляемая таким образом схема последовательности времени суток опирается на понимание цикличности хода времени в целом (год, неделя и т. п.) и суток в частности. Начало работы именно со временем суток с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, в то же время, обусловлено тем, что ребенок легко может «опред-метить» время конкретными действиями, имеющимися в его совсем недавнем чувственном опыте («перед тем как идти в школу, я одевался») и, в то же время, отражает один из наиболее общих законов развития (так называемый проксимо-дис-тальный закон). Сущность последнего «преломляется» в данном случае в том, что ребенок лучше всего овладевает теми понятиями, которые максимально приближены к его сиюмо-ментному существованию (так ребенку существенно проще вспомнить, что он делал *вчера* вечером, чем какое время года было *предыдущим* и чем оно характеризовалось — эта «рубашка» «ближе к его телу»).

Работа начинается с того, что взрослый обращает внимание детей на разделение суток на четыре относительно равных части (времена суток), что изображено на листе, в том числе, разным цветом. Одновременно с этим на изображении стрелкой показан ход времени. Время может «идти» только в одном направлении и после утра может наступить только день. Характерно, что уже достаточно давно самими детьми было придумано следующее стихотворение:

*Утро, день, вечер, ночь —
Сутки прочь.*

Как видно, начало суток отмечено выходящей за, рамки круга линией. Вначале отрабатывается последовательность времен суток. Как и в числовой спирали на листе 1, время суток, следующее за *каким-либо*, находится следующим «по ходу» стрелки, а время *перед*, соответственно, — «против хода» стрелки вектора направления времени. Здесь возможны задания и игры следующего типа:

Какое время суток бывает *после ...*? Какое время суток бывает *перед ...*? *Перед* каким временем суток бывает *...*? *После* какого времени суток бывает *...*? Я задумал время суток. Оно *перед (после) ...* Какое время суток я задумал?

Здесь же можно использовать специальные наклейки в виде узких секторов с написанными на них названиями трапезы, соответствующими каждому времени суток: *Утро — завтрак; День — обед; Вечер — ужин.*

Соответственно возникает и новый «цикл» игровых заданий. Следует отметить, что у современной популяции детей соотношении вида трапезы со временем суток вызывает затруднения даже в начальной школе. Следует иметь в виду, что «полдник» и «ланч», на которых часто настаивают дети, трудно укладываются в какое-то определенное время суток.

Я только что пообедал. Какое время суток будет следующим? Какое было предыдущим? Можно ли съесть сегодня — вчерашний ужин?

В последнем примере детям необходимо объяснить, что можно съесть еду — несъеденную во время вчерашнего ужина, но если это происходит утром, то это уже будет *завтрак*.

Лист 4 (мой день). Данный материал является чрезвычайно важным для собственного понимания и опредмечивания отрезков времени конкретными действиями ребенка. Дополнительно на изображении листа 4 присутствуют соответствующие названиям времени суток — трапезы. Работу с материалом листа целесообразно начинать с анализа временного распорядка дня ребенка. Для этого анализируется, что ребенок обычно делает в первую очередь после того, как он проснулся, что делает после этого и так далее.

Примечание. Именно момент просыпания или вставания (в зависимости от конкретной ситуации и мнения ребенка) является **началом** утра для ребенка и разделяет ночь и утро, являясь, тем самым, субъективным началом суточного цикла. Именно это и показывает выходящая за пределы суточного круга верхняя черта.

После этого анализируется представленный на суточном круге распорядок утра. При этом делается акцент на тот «кусочек» времени (часть окружности), который заняло то или иное занятие (дело). Например: *Утро начинается с того, что я долго встаю, потом умываюсь, после этого одеваюсь* и т. п. (в соответствии с выделенными на плакате делами). Необходимо, чтобы каждый ребенок рассказал, как он проводит утро своего выходного дня, а взрослый как бы зафиксировал это (движением руки) на секторах круга. Для этого молено прикрепить магнитом соответствующий, разделенный на пустые сектора кусок, и от руки прописывать занятия ребенка. При этом схематичным образом (стрелкой) дается четкое направление хода времени. Со зрительной опорой на подобную схему у ребенка формируется понятия *раньше, позже*, соответственно — *до* и *после* на конкретном материале распорядка дня.

Примерные задания:

Ваня завтракал до или после того, как умывался? Что Маша делала перед тем, как идти гулять? Когда Сережа смотрел телевизор: перед тем, как завтракать или ...? Что Ваня делал раньше (позже) — гулял или смотрел телевизор? Какое время суток бывает между утром и вечером? Какое время суток бывает между вечером и утром? И т. п.

Хорошо, если после того, как каждый ребенок рассказал о том, как у него проходит утро выходного дня, дети начинают сами задавать аналогичные вопросы, вводя тем самым в речь и используя пространственно-временные конструкции.

Варианты фронтальных контрольных заданий для этого этапа работы приведены в Приложении 1.

Лист 5 (времена года). Работа с изображением «круглого года» начинается с того, что взрослый обращает внимание детей на то, что в году бывает четыре одинаковых по длительности времени года; на листе это изображено, соответственно, белым (*зима*); зеленым (*весна*); желтым (*лето*); оранжево-коричневым (*осень*). Одновременно с этим на рисунке стрелкой показан «ход» времени. Обращается внимание детей на то, что время может «идти» только в одном направлении и после *весны* всегда может наступить только *лето*, а перед *зимой* всегда бывает *осень*. На плакате начало годового цикла (выдающаяся вверх метка) приходится на переход от *лета* к *осени*. С одной стороны, это очень понятно детям, поскольку учебный год всегда начинается с первого сентября, с другой — это определено культурологически (до Петровской эпохи Новый год на Руси начинался именно с сентября). В это же время имеет смысл сказать детям, что *отсчет* года может быть начат с любого времени года. Это хорошо отражено в следующих коротеньких детских стишках:

*Осень, зима, весна, лето — Спасибо,
круглый год, за это.*

*Зима, весна, лето, осень — Новый Год
придти мы просим.*

*Весна, лето, осень, зима — Год
завершился, всем нам Ура!*

*Лето, осень, зима, весна — Дикие
кошки снова без сна.*

Однако проводить отработку заданий типа: *Какое время года перед или после какого!* — имеет смысл на данной схеме именно в последовательности, изображенной на листе 5.

Вначале обрабатывается последовательность времен года. Как и в случае с временем суток (лист 3), время года, наступающее *после какого-либо* — находится следующим «по ходу» стрелки, а время года, которое бывает *перед каким-либо*, соответственно, — «против хода» стрелки вектора направления времени.

Здесь возможны **задания и игры** следующего типа:

*Какое время года наступает **после** ...? Какое время года бывает **перед** ...? **Перед** каким временем года бывает ...? **После** какого времени года наступает ...? Я задумал время года. Оно **перед (после)**Какое время года я задумал? Какое время года **между** зимой и летом? Какое время года **между** летом и зимой?*

Как и во всей предыдущей работе, дети должны научиться не только отвечать на эти вопросы, анализируя прямую, обратную и «вразбивку» последовательность времен, но и формулировать подобные вопросы самим, работая в парах, малых группах.

Возможна игра следующего типа: ребенок описывает характерные приметы того или иного времени года, не называя его, а другие дети определяют «положение» этого времени года относительно его «соседей». Возможно и наоборот: задается время года без его названия (например, *время года, перед которым бывает осень*) — другие же дети, соответственно, дают описание характерных признаков этого времени года. С детьми дошкольного возраста полезно до или после описания характерных признаков дать название узнаваемого времени года.

Лист 6 (месяцы года). Надо сразу отметить, что с детьми дошкольного возраста последовательность «Месяцы года» не отрабатывается вплоть до 6,5-7-летнего возраста. Хотя данный материал присутствует в образовательной программе дошкольного учреждения, с нашей точки зрения, в более раннем возрасте (т. е. до 6-6,5 лет) этот материал является слишком громоздким, и дети, чаще всего, осваивают его лишь на уровне механического запоминания. Следует отметить, что для современной детской популяции специфично, что и времена года запоминаются механически без чувственного понимания их последовательности, а часто и без соотнесения с характерными признаками. Именно поэтому прежде чем вводить в работу понятие *месяцы года*, необходимо, чтобы дети на уровне образов,

то есть без опоры на дидактические материалы, «в,уме.», свободно ориентировались во *временах года*.

На данной схеме год начинается с *зимы*, поэтому, если в этом есть необходимость, можно вернуться к тому, что «отсчет» начала года может быть с любого его времени.

Внимание детей обращается на то, что каждое *время года*, название которого на листе обозначено снаружи круга, делится на три равные части, поскольку каждое время года состоит из *трех месяцев*, каждый из которых, в свою очередь, имеет свое собственное название. После этого необходима отработка прямой и обратной последовательности месяцев каждого времени года и года в целом аналогично тому, как это отрабатывалось с временами суток и временами года (см. рекомендации к листам 3 и 5).

Так *зима*, соответственно, начинается с *декабря* — он *первый* месяц зимы, за ним следует *январь* — он *второй*, потом — *февраль* — он *третий*. Обычно двух-трех занятий бывает достаточно, чтобы проанализировать последовательность месяцев года и место каждого из них в рамках его времен. Например: *апрель* — **второй** *месяца весны*. *Перед ним бывает ... После **третьего** месяца лета наступает...* *Какой это месяц, к какому времени года он относится? Какой месяц является **первым** месяцем зимы? Какой месяц является **последним** месяцем весны?*

Следует отметить, что прежде, чем отвечать на такие довольно трудные вопросы, дети должны «почувствовать» и запомнить последовательность месяцев в каждом времени года. Иногда бывает удобно в течение одного занятия «брать» лишь одно время года.

На листе 6 в центре схемы-круга отдельно показана нумерация месяцев в *календарном году*. После того, как детьми прочно освоены предыдущие временные представления, необходимо обратить внимание детей на то, что *календарный* год (то есть *год по календарю*) начинается с *января*, то есть со *второго* месяца зимы. Этот момент (начало календарного года) отмечен на схеме выходящей за пределы годового круга меткой на границе *декабря* и *января*. То есть, с одной стороны, месяцы

имеют свой порядок наступления в течение конкретного времени года, но по календарю их «отсчет» начинается с *января*. Таким образом, например, *третий* месяц календарного года — это *март*, но он же является *первым* месяцем *весны*. Здесь важно, чтобы подаваемая информация не была излишней для ребенка. То есть календарная последовательность месяцев года и их порядок может быть адекватно усвоен детьми только в том случае, если эта информация не накладывается на «сырые» представления о месяцах времен года и их последовательности.

В качестве контрольного материала может выступать анализ прочитанных текстов или речевых конструкций, содержащих определенную последовательность событий, или «событийно-временной» анализ серии последовательных сюжетных картин.

Параллельно отрабатывается понимание сложных временных конструкций и возможность актуализации сложных пространственно-временных конструкций в речи ребенка. Фронтальное проверочное задание удобно представить в виде индивидуального бланка, заполняемого ребенком (здесь и далее приведены образцы бланковых контрольных работ).

Игры: «Я задумал месяц», «Мой день рождения», «Кто старше», «Братья месяцы» и т. п.

"Лист 7 (дни недели). Как видно из схемы на листе 7, неделя в предлагаемой дидактике может быть представлена в виде круга. При этом недельный цикл, как это и принято в нашей культуре, начинается с *понедельника*. Цветовое оформление схемы выделяет, соответственно, традиционные *рабочие* и *выходные* дни. Название дней недели полностью приведены на соответствующих секторах круга, однако в последующем имеет смысл обучать детей навыку пользования сокращенными названиями дней недели. Для этих задач удобно использовать и лист 8, на котором напротив названия каждого дня недели приведено его конвенциональное сокращение. Вначале обращается внимание детей на то, что дни недели идут друг за

другом в определенной последовательности, которую отражает и «ход» стрелки— «вектора» времени. После этого идет уже хорошо освоенная детьми работа по определению того, *какой день недели бывает после какого? ... перед каким?*

Для лучшего, более эмоционального закрепления последовательности дней недели можно использовать подобного типа стишки:

В **ПОНЕДЕЛЬНИК** я стирала, Пол во
В**ТОРНИК** подметала, В **СРЕДУ** я
пекла калач А в **ЧЕТВЕРГ** искала мяч.
В **ПЯТНИЦУ** посуду мыла, А в
СУББОТУ торт купила. Всех друзей
на день рождения Позвала я в
ВОСКРЕСЕНЬЕ.

Здесь возможны **задания и игры** по типу поиска временного «места» любого из дней недели. Например: *Вторник между понедельником и средой* (но никак не между средой и понедельником). *Вторник перед средой*. *Вторник после понедельника*.

Игры: «Я задумал день недели», «Когда у меня праздник», «День покупок», «Школьная экскурсия». Суть этой игры заключается в том, чтобы дети определяли, в какой день недели тот или иной класс поехал в музей: «Ученики 1А класса поехали в музей в **среду**. **1Б** на два дня **раньше**, а **1В** — на следующий день **после 1А**. В какие дни недели дети всех первых классов учились?» Точно так же к этой веселой задачке может быть поставлено несколько тематических вопросов.

Работа с этим листом представляется нам наиболее удобной для овладения и закрепления через «чувственную ткань» (через действия, эмоции, значимые события) таких известных понятий, как *вчера* — *завтра* относительно *сегодня*. И, соответственно, *позавчера* и *послезавтра* — относительно *вчера*, *завтра* и *сегодня*. Эти понятия удобнее всего соотносить с дня-

ми недели по предлагаемой схеме в соответствии с «ходом» стрелки — вектора времени. Для этого удобно дополнительно к схеме листа 7 сделать небольшой сектор, на котором уже изображено слово *сегодня*. Соответственно, у специалиста существуют и такие же узкие сектора с названиями *завтра, послезавтра, вчера, позавчера*. Эти сектора (лучше, чтобы они были одного размера) удобно в этот период работы прикрепить к центру круга, как часовые стрелки.

На эту же тему могут быть предложены и пропедевтические **задачи**, которые, в конечном итоге, помогают понять смысл задач на «скорость, время, расстояние». Здесь и далее приведены их образцы:

Мальчики начали клеить модель самолета одновременно, Саша закончил работу в среду, а Сережа на день позже. Кто из мальчиков работал медленнее? Когда закончил клеить модель Сережа?

Ниф-Ниф начал строить домик в среду, а Наф-Наф на два дня раньше. Домики Ниф-Нифа и Наф-Нафа были готовы в субботу. Сколько дней строил дом Наф-Наф? В какой день недели он начал строить свой дом?

Маша и Света готовились к карнавалу. Маша начала делать маску к карнавальному костюму сегодня, а Света еще вчера. Маски будут готовы завтра в четверг. Сколько дней делала маску каждая девочка и в какой день недели каждая из них начала свою работу.

Листы 8, 9 (календарь и школьный дневник). Как уже отмечалось, использование этого плаката удобно уже в самом начале работы с «неделей» для запоминания как правильного написания дней недели, так и принятых традиционных сокращений. Однако, на этом работа с плакатом не заканчивается. Позже, когда детьми освоена не только прямая последовательность дней недели, но и их «взаимоположение» в течение самой недели (пространство времени), необходим переход от кру-

говой схемы недельного цикла к более традиционному, принятому в нашей культуре расположению дней недели «столбцом» (лист 8) и расположению дней недели в школьном дневнике (лист 9). Именно с этим видом учебной «документации» ребенку придется сталкиваться на протяжении всей школьной жизни и после нее. Как показывает опыт, практически всех взрослых наших соотечественников образ недели в виде школьного дневника сопровождает всю их жизнь, представляя отражение своеобразной психической травмы.

Таким же образом, как и при работе с круговой неделей, с помощью изображений листов 8, 9 формулируются вопросы и задания, направленные на установление «места» того или иного дня недели и его «соседей». Задания, которые можно предложить детям, абсолютно аналогичны заданиям к листу 7. Основная сложность в том, что в листе 8 не существует (как в круговом изображении) плавного перехода от *воскресенья* к *понедельнику* и, соответственно, на листе 9 таких «разрывов» два: *среда — четверг; воскресенье — понедельник*.

Сложности, возникающие при таком представлении недели, могут быть нивелированы с помощью оригинальных **игр**, которые дополнительно могут способствовать овладению ребенком различными понятийными категориями (понятийными «полями»). Например, для такой категории как *одежда* может быть предложена следующая схема игры с использованием листов 7 и 9:

Жила была рубашка. Она очень любила ходить в гости. (Далее напротив каждого из дней недели рисуется или прикрепляется изображение того или иного вида одежды.)

В понедельник она ходила в гости к юбке, во вторник — к брюкам, в среду — к свитеру, в четверг — к спортивному костюму, в пятницу — к зимней куртке, в субботу — к «водолазке», а в воскресенье навещала сестричек: маечку и футболку.

Детям задаются самые разнообразные вопросы. Например: *У кого была в гостях рубашка вчера, если сегодня она в гостях*

тях у Юбки? Или: *Какой день недели будет завтра, если сегодня рубашка навещает своих сестричек?*

Взрослый должен на плакате показать детям (движением руки) переход от *воскресенья к понедельнику* (а на листе 9, соответственно, и от *среды к четвергу*). Впоследствии, безусловно, дети сами должны как формулировать подобные вопросы, так и придумывать подобные игры самостоятельно.

Лист 10 (циферблат). На плакате разными цветами отмечены различные временные интервалы. Вначале следует обратить внимание детей на то, что полный круг минутная стрелка проходит за *один час*, четверть круга — соответствует *четверти часа* (кусочек дуги красного цвета), а кусочек окружности, составляющий половину круга, соответствует *получасу* (кусочек дуги зеленого цвета). Далее в соответствии с программой по ознакомлению с окружающим миром (для каждой параллели она своя) даются представления, например, о том, что интервал между цифрами составляет *5 минут*, а часовая стрелка за *один час* проходит отрезок между двумя соседними цифрами. Таким образом, внимание детей акцентируется на том, что длительность отрезков времени соотносится с величиной части окружности циферблата. Так, если: *Кира и Надя гуляли с трех до пяти часов дня, а Петя и Кирилл — с двух до пяти*, то можно по длине дуги окружности циферблата между тремя и пятью и двумя и пятью, соответственно, определить, кто гулял *дольше*.

После того, как дети осваивают подобный «образ», «способ» восприятия и анализа длительности временных интервалов, возможна работа с собственно задачами *на время*. Здесь возможна прямая аналогия с заданиями, предлагаемыми в работе с листом 4 по отношению к тем или иным событиям дня, привязанным к конкретному времени на часах — *что было раньше, что позже, что до ..., что после ..., то есть что произошло вначале, что потом*.

Такие задачи можно давать в виде фронтальных контрольных работ (Приложение 1) без опоры на схему циферблата, когда материал уже освоен детьми.

В последнюю очередь, если это не противоречит соответствующему разделу программы по ознакомлению с окружающим миром, отрабатывается узнавание времени на всем циферблате с соотносением этого времени с изображением на стант дартных электронных часах.

Пространство речи и языка (Серия 5)

Материалы этой серии помогут решить задачу дальнейшего развития грамматически правильной развернутой и богатой речи детей с использованием всех освоенных ранее пространственных и пространственно-временных представлений.

В заданиях этой серии делается упор на анализ и возможности использования в речи сравнительных степеней прилагательных, подборе антонимов, составлении развернутых фраз и коротких рассказов с использованием различных пространственных представлений. Именно овладение подобным «пространством качества», умение четко обозначить относительные характеристики предметов, соотнести и противопоставить эти характеристики друг с другом позволяет ребенку получить возможность использовать их непосредственно в своей жизни и речи, определяя тем самым свое отношение к окружающему миру, включая и эмоциональные взаимоотношения в целом.

Целесообразно начинать занятия с использования в заданиях наиболее простых, уже знакомых и освоенных детьми представлений о величине, высоте, ширине, объеме — заканчивая такими значительно более абстрактными представлениями как вес, чистота, возраст и т. п.

. Так на **листе 1** представлены изображения различных по **величине** (мячи) и **высоте** (фонари) предметов. Предметы располагаются по горизонтали от наименьшего (по какому-либо взятому качеству) к наибольшему. Удобно, если под изображениями каждого предмета стоит его номер (1, 2, 3 и 4 соответственно).

Детям предлагают рассмотреть картинки и обратить внимание на то, что слева расположен маленький мяч, он может быть пронумерован как мяч № 1, тогда о мяче № 2 можно сказать, что он *чуть больше*, чем мяч № 1, а третий мяч *еще больше*, чем второй. Тогда четвертый мяч оказывается *просто большим* или самым большим по отношению ко всем остальным. Далее дети самостоятельно или с помощью взрослого приходят к тому, что слова *маленький и большой* — противоположны по смыслу.

Для закрепления предыдущего материала удобно сопоставить эти представления о величине с уже хорошо известными детям представлениями о «дальности» — тогда получится, что второй мяч находится ближе **всего** к первому, а четвертый — дальше **всего** от первого. Получается, что и слова *ближе — дальше* противоположны по смыслу. Таким образом выстраивается как бы «линейка» качества, то есть постепенное увеличение или убывание какой-либо характеристики или качества объектов, изображенных на листе.

Понятно, что можно говорить об увеличении каждого последующего мяча в изображенном ряду, если мы рассматриваем изображения слева направо, — но можно говорить и об уменьшении этих предметов, если мы начнем их анализировать относительно самого правого, то есть самого большого.

После того, как дети могут сами рассказать о размере того или иного мяча (если обсуждается признак размера) или фонаря (если анализируется относительная высота предметов) чрезвычайно важно, чтобы они сами придумывали предложения с такими речевыми конструкциями. Для начала взрослый может дать пример таких предложений: «У Саши был маленький мяч, а для игры ему нужен был мяч побольше»; «Папа купил Оле большой мяч и еще два мяча поменьше, и совсем маленький»; «Большой мяч и мяч чуть поменьше не влезали в коробку, а еще меньше и совсем маленький — легко в ней помещались». Дальше возможна собственно речевая работа, основной задачей которой будет анализ различных по размеру или по высоте предметов, изображенных на листе 1.

Задания, касающиеся сравнения предметов по высоте, предлагаются детям, если используются изображения фонарей (лист 1).

Примеры предметов, различающихся по **длине** (юбки) и по **ширине** (ручейки), изображены на **листе 2**.

Методика работы с этими материалами, по своей структуре и последовательности, полностью аналогична предыдущим.

Однако, при работе с этими «качествами» очень полезно бывает подключение к работе различных сенсорных ощущений. Например, на определенной стадии работы с материалом можно задавать вопросы по типу: «*В какой юбке девочке будет теплее всего?*»; «*В какой холоднее всего?*»; «*Какая юбка больше всего подойдет маленькой девочке, а какая — взрослой женщине?*». В этих случаях происходит как бы подключение «пространств качеств» других модальностей, создавая тем самым своеобразные межмодальные интеграции. Особенностью рассматриваемых на первом и втором листах качеств является то, что они не имеют многозначного понимания.

На **листе 3** изображены предметы, которые можно сравнить по **толщине** (кирпичная стена) и **объему/весу** (яблоки на весах). Подобные качества уже не имеют такой строгой однозначности, как предыдущие. Так толщина может пониматься как чисто пространственный признак (качество) какого-либо предмета, так и отражающий другой, связанный с этой, характеристикой признак (см. лист 4) — толщина как возраст дерева. В работе с признаком толщины удобно сопоставлять два ряда этих изображений. Так же как и в работе с листом 2, удобно «привязывать» к различной толщине такой показатель (качество) как прочность. Хорошо понятно, что стена из 2-х кирпичей менее крепкая, чем стена из 6-ти. Помимо этого, сами кирпичные постройки различаются еще и по своей высоте, что позволяет актуализировать у детей дополнительный объем речевых конструкций (связной речи), поскольку дети имеют возможностью этом случае описывать оба или даже все три качества одновременно (толщину, высоту, прочность).

На первых этапах работы с этим качеством объем изображаемых на весах яблок пропорционален их весу, что следует оговаривать в работе с детьми отдельно, поскольку параметр объема в реальной жизни далеко не всегда прямо пропорционален параметру веса. Хорошо известна детская загадка: «Что тяжелее — килограмм ваты или килограмм железа?». Хорошо, если дети, анализируя количество яблок на крайне правом изображении, оценивают их как большую тяжесть и могут пантомимически изобразить различие между тяжестью (весом) количества яблок на крайне левом (первом) и последнем (крайне правом) изображении. Работа над этим качеством (вес, объем) предполагает использование любых окружающих объектов для анализа и составления соответствующих сложных сравнительных речевых конструкций.

На листе 4 изображены объекты, которые можно анализировать с точки зрения их **возраста** (деревья) и **степени наполненности** (стаканы с жидкостью). Здесь предлагаются схожие с предыдущими по своему смыслу задания.

Для лучшего осознания понятия возраста на примере деревьев удобно бывает нарисовать на доске под изображением самого дерева — срез ствола этого дерева (пенек). На срезе — соответствующее возрасту дерева число годовых колец. Под изображением самого тонкого дерева — срез с минимальным количеством колец (два-три). Под изображением самого старого — с максимальным. Тем самым понятие возраста «переводится» из временного субъективного непосредственно «в плоскость» физического пространства. То есть мы получаем изображение различного возраста деревьев посредством увеличения числа нарисованных годовых колец на срезе.

Анализируя изображения стаканов с различной степенью наполненности жидкостью, дети уже «подходят» к использованию более абстрактных и субъективно «окрашенных» представлений. Подобный субъективизм достаточно хорошо иллюстрируется анекдотом о пессимисте и оптимисте, которые при виде одного и того же стакана с жидкостью имеют принципи-

ально противоположные суждения о степени его наполненности: пессимист считает, что стакан «полупуст», а оптимист — что он «наполовину полон». Таким образом, происходит постепенный переход от анализа и сопоставления качеств, которые можно оценить объективно (высота, размер, длина и т. п.), к качествам, которые включают все больший и больший субъективизм при их оценке.

Поскольку жидкость в стаканах изображена различным цветом, уже на этом этапе работы возможно обращение к такой исключительно субъективной оценке цвета, как «нравится больше всего» — «нравится меньше всего». Для этих же целей можно обозначить цвет как сок тех или иных фруктов и анализировать эти свойства (вкус того или иного сока) в «линейке качества»: «очень люблю» — «ненавижу».

Очевидно, что и при анализе изображений третьего и четвертого листов сопоставляются «крайние позиции» качеств, которые образуют пары антонимов.

На листе 5 изображены предметы, которые можно анализировать по степени их **чистоты/испачканности** (футболки) и **яркости/тусклости** (свечи с разной толщиной фитиля и, соответственно, яркостью). Здесь работа идет уже над оценкой исключительно абстрактных качеств и характеристик, которые в обыденной жизни не могут быть оценены с объективной точки зрения.

Как и при работе с другими изображениями, вначале дети называют всю «линейку» этого качества, придумывают соответствующие фразы или рассказы (см. выше). Лишь затем можно переходить к анализу и оценке того, что находится на них самих и вокруг них.

Например: *«Средняя часть доски — самая грязная, верхний правый угол — самый чистый, а верхний и нижний левые углы чище, чем середина доски, но грязнее, чем верхний правый угол».*

Понятно, что такой анализ пространства доски возможен только в том случае, если дети в достаточной степени овладели всеми предыдущими «уровнями» пространственных представлений. Подобный «высший пилотаж» вполне возможен.

При анализе самих себя с точки зрения чистоты или испачканности учитель должен учить детей определенной этике от ношений, что вполне возможно на данном этапе работы, поскольку: «Сказав, что у Маши футболка не совсем чистая, мы можем обидеть Машу. В то же время, сказав, что ее футболка почти не испачкана, мы ее не обидим». В данном случае очевидно, что речь будет идти об одной и той же футболке.

Точно в таком же ключе анализируется и изображение свечей с различной яркостью, оцениваются и, что более важно, сравниваются субъективные ощущения. Если дети уже способны Понять переносный смысл слова «яркость», можно попытаться оценить те или иные события дня (для каждого ребенка они будут более или менее эмоционально окрашены) с точки зрения их «яркости». С психотерапевтической точки зрения крайне важно, чтобы при работе с такого типа заданиями и качествами мог высказаться и «проявил» свое субъективное отношение каждый из детей группы.

■ Материалы листа 6 ориентированы на работу с «пространством» эмоциональных и нравственных качеств и свойств (*добрый-злой, веселый-грустный*).

Подобная оценка тех или иных качеств персонажей или событий с нашей точки зрения оказывается крайне необходимой для развития сложных эмоциональных дифференцировок и является как бы базой для формирования взаимоотношений между детьми в группе и возможностей анализа эмоциональных отношений.

Именно это и позволит в дальнейшем наиболее адекватно выстраивать пространство межличностных отношений.

Работа с этими материалами строится в том же «ключе», что и с другими качествами. В данном случае можно опираться не только на конкретные изображения лиц с различными эмоциями и степенью их выраженности, но возможна и работа с самыми разнообразными личностными и эмоциональными качествами литературных и сказочных героев. Чрезвычайно важно вести обсуждение героев тех сказок и произведений, которые хорошо известны детям или включены в программный материал по чтению и т. п.

Например, «*Кто самый веселый: Буратино, Пьеро, Маль-вина или пудель Артемон?*» «*Кто добрее (кто самый злой) в сказке «Конек-Горбунок?»*» и т. п.

Чрезвычайно важно, чтобы дети не только могли связно ответить на эти вопросы, «выстроив» тем самым «линейку» эмоциональных (нравственных) качеств, но и могли бы поспорить, доказать свою точку зрения друг другу и взрослым. Взрослый, в свою очередь, обязан уметь примирить, согласовать мнения детей, тем самым в полном объеме реализовать принцип воспитания толерантности, обеспечить адекватное нравственное и этическое развитие детей.

Далее, в зависимости от возраста детей и задач, поставленных психологом, возможно продолжение работы с лингвистическими конструкциями. Она проводится уже на уровне анализа более или менее сложных текстов, их понимания, а в последующем и составления рассказов, сказок и историй, как совместно (каждый ребенок добавляет одно предложение с использованием тех или иных «ключевых» слов и понятий), так и самостоятельно.

При работе с материалами серии можно предлагать для читающих и пишущих детей контрольные задания, примеры которых приведены в **Приложении 1**.

В конце всего курса обучения проводятся одно или несколько **итоговых занятий**. Они посвящены играм, в которых актуализируется весь материал по формированию пространственных представлений, повторяются наиболее понравившиеся детям упражнения и задания.

Приложение 1

Контрольные работы для оценки эффективности сформированное™ пространственных представлений на этапе

ИТОГОВАЯ КОНТРОЛЬНАЯ ПО ФПП (1 КЛАСС)

Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

1. Подчеркни, какие предметы находятся верти-
кально:
стол, дерево, окно, подоконник, зеркало.
2. Подчеркни, какие предметы находятся гори-
зонтально:
башня, парта, доска, торшер, стол.
3. Подчеркни правильный ответ:
А) Треугольник — (выше, ниже), чем квадрат.
Б) Квадрат — (между, под, над) треуголь-
ником.
4. Подчеркни правильный ответ:
А) Квадрат — (ближе, дальше, выше),
чем круг.
Б) Ромб — (перед, за, выше) кругом.
В) Круг — (перед, за, между) ромбом.



84

5. Подчеркни правильный ответ:
А) Круг — (слева, справа) от треугольника. Б)
Треугольник (левее, правее), чем ромб.



6. Подчеркни правильный ответ:
Что раньше: утро или вечер? (Вечер, утро.) После
утра наступает (вечер, день). Перед ночью бывает
(день, вечер). После зимы наступит (лето, весна).
Перед осенью — (зима, лето).
7. Напиши правильный ответ:
После воскресенья наступит — _____
Перед средой бывает — _____ : _____
8. Подчеркни правильный ответ:
День (короче, длиннее), чем час.
Неделя (длиннее, короче), чем месяц.
В неделе: 3, 12, 7, 4 дня.
В году — 3, 12, 7, 4 времени года.
9. Соедини линией пары слов, противоположных
по смыслу:

Медленный	Уродливый
Высокий	Чистый
Красивый	Быстрый
Грязный	Широкий
Толстый	Низкий
Узкий	Тонкий

85

Прочитай:

Убежало молоко.

Что произошло раньше: оно убежало или его поставили на плиту?

(Подчеркни правильный ответ.)

Упало червивое яблоко.

Что произошло позже: зацвела яблоня или в яблоке завелся червь?

(Подчеркни правильный ответ.)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

Прочитай текст. Вставь нужные слова в текст по смыслу: *под, сначала, на, перед, за, потом, вечером, по, в, сверху, завтра.*

Уборка

В комнате был ужасный беспорядок. Подушки лежали _____ полу, _____ ними _____ ока зались покрывала. _____ этой грудой вещей виднелись игрушки, а _____ ней — ящики с посудой.

Маша долго стояла _____ этим зрелищем и не знала, с чего начать. То ли _____ положить все _____ своим местам, а _____ подмести, то ли просто собрать и вынести все _____ дверь, в коридор.

Она принесла пылесос и начала убирать вещи. Белье положила _____ полку, подушки — _____ шкаф, а покрывала она расстелила _____ кроватей.

_____ этого Маша стала пылесосить. Она водила пылесосом и _____ кроватью, и _____ шкафом, и _____ ковро.

Когда _____ мама пришла с работы, _____ комнатах был полный порядок. Мама очень обрадовалась и сказала: «Ты, Машенька умница! Вот было бы здорово, если бы и _____ ты так все убрала».

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

Задание: *впиши подходящие слова (предлоги) в рассказ.*

Ёлка Буратино

Перед Новым Годом папа Карло подарил Буратино билет на ёлку. Буратино спрятал билет и запомнил, что должен быть на празднике во вторник.

_____ день до праздника, то есть в _____ Буратино стал искать билет. Он помнил, что спрятал его то ли _____ полку, то ли _____ полку, то ли _____ полку, _____ совсем устав, Буратино нашел билет _____ полке.

Праздник должен был проходить в огромном зале. В _____ зала стояли ряды кресел, а _____ креслами была сцена. В самом _____ сцены стояла красивая нарядная ёлка. Во вторник с утра, то есть _____ понедельника Буратино сидел в шестом ряду и ждал начала представления. Его огорчало то, что было плохо видно сцену, так как _____ ним сидела дама в большой NI ляпе.

_____ и _____ от Буратино сидели нарядные дети. Никогда _____ Буратино не видел такого представления.

Прямо _____ детьми фокусник показывал фокусы, _____ ёлки танцевали бабочки и кузнечики, _____ ёлкой, в глубине сцены как метель кружилось разноцветное конфетти. Праздник закончился поздно _____ .

А _____ следующего дня, еще не встав с постели, Буратино рассказывал своим друзьям по телефону, как хорошо было _____ на ёлке.

Нужные слова: понедельник, под, на, перед, за, середине, после, слева, вокруг, раньше, утром, вчера, вечером, справа, центре.

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФПП (1 КЛАСС)

ТЕМА: «ВРЕМЯ»

Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

1. Расположи время суток в правильном порядке (подпиши цифры):

ДЕНЬ	ВЕЧЕР	УТРО	НОЧЬ
()	()	()	()

2. Расположи времена года в правильном порядке:

ВЕСНА — В.
ОСЕНЬ — О.
ЗИМА — З.
ЛЕТО — Л.

3. Правильно соедини линиями между собой пары слов:

ВЕЧЕРОМ	ОБЕД
УТРОМ	УЖИН
ДНЕМ	ЗАВТРАК

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

■ Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

1. Сережа ходит на плавание по вторникам и четвергам, а по субботам и средам он ходит на рисование. Какие дни недели у Сережи свободны?
2. День перед пятницей — это _____
3. После среды наступает _____
4. Перед каким днем недели бывает вторник?
5. После какого дня недели наступит понедельник? _
6. Если сегодня среда, то какой день недели будет послезавтра? _____
7. Если сегодня четверг — какой день недели был вчера? _____
8. Если сегодня понедельник — какой день недели был позавчера? _____
9. Если позавчера был вторник, какой день недели сегодня? _____
10. Если послезавтра будет понедельник, какой день недели сегодня? _____
11. Если вчера была пятница, какой день недели будет завтра? _____
12. Если завтра будет четверг, то какой день недели был вчера? _____

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА
ТЕМА: «ВРЕМЯ, МЕСЯЦЫ, ГОД»

Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

1. В году _____ времени года.
2. В году _____ месяцев.
3. Каждое время года состоит из _____ месяцев.
4. В неделе _____ дней.
5. Новый год начинается с _____
6. Перед осенью бывает _____
7. После вторника наступает _____
8. Перед четвергом бывает _____
9. Сегодня — среда, а позавчера был _____
10. Какой сегодня день, если завтра будет пятница?
11. Последний месяц перед весной — это _____
12. Первый месяц после окончания лета — это _____

13. Перечисли все месяцы года, начиная с первого _____

14. Третий месяц года называется это время года — _____
15. Пятый месяц года называется _ это время года — _____
16. Десятый месяц года называется это время года — _____

Напиши последние месяцы каждого времени года

Месяцы осени: _____

Месяцы весны: _____

Какое время года бывает в календарном году дважды? _____

Напиши дни недели в «обратном» порядке, начиная с воскресенья:

Общее время выполнения.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

Февраль — это месяц _____

В году всего _____ времени года и
_____ месяцев.

Время года перед летом _____

Дни недели делятся на _____ и _____

Сергея вышел из дома на сорок минут раньше, чем Катя.
Пришли дети в школу одновременно. Кто из них тратит
больше времени на дорогу?

Чей путь длиннее? _____

Кто из них раньше вернется домой, если они
выйдут домой одновременно? = _____

Яблоко вкуснее, чем морковь, а банан _____

Асфальт тверже, чем земля, а сено _____

Перечисли все месяцы времени года между зи
мой и летом _____

Напиши дату своего дня рождения (число, ме
сяц, год) и посчитай свой точный возраст на сегод
няшний день _____

Напиши ответы на вопросы:

1. Перед тем, как идти гулять, я зашел к другу. Что было раньше? _____ .
2. Вместо того, чтобы надеть сапоги, я надел носки. Что надо было надеть? _____ ; _____
3. Что длиннее — час или сутки? _____
4. Что короче — день или секунда? _____
5. Что длится меньше — перемена или урок?
6. Какое время года бывает перед осенью?
7. Какой день недели бывает перед средой?
8. После какого дня недели наступает пятница?
9. Какой месяц является первым месяцем зимы?
10. Какой месяц является последним месяцем весны? _____

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Класс _____ ф. И. _____ Дата _____

Реши задачи:

1. Оля старше Кати, кто из девочек родился раньше?
2. Мальчики начали клеить модель самолета одновременно. Саша закончил на один день раньше, чем Серёжа. Кто из мальчиков работал медленнее?
3. Ниф-Ниф начал строить домик в среду, а Наф-Наф на два дня раньше. Домики Ниф-Нифа и Наф-Нафа были готовы в субботу. Сколько дней строил дом Наф-Наф? _____
В какой день недели он начал строить свой дом? _____
4. Наташа старше Вики на три месяца. Вика родилась в ноябре. Когда день рождения Наташи?
5. Петя и Серёжа вышли гулять одновременно. Петя вернулся на час раньше Серёжи. Кто из мальчиков гулял дольше? _____
6. Мама Оли поставила варить варенье в 11 часов. К 4 часам дня варенье сварилось. Ната-шина мама поставила варить варенье на час раньше, чем Олина, а сварилось оно на час позже, чем варенье Олиной мамы. Чье варенье варилось дольше? _____
Сколько времени варилось варенье у Олиной мамы? _____

7. Поезд «Красная Стрела» из Москвы в Петербург выходит в 10 часов утра, а приезжает в 5 часов вечера. Поезд «Голубая Ракета» выходит из Москвы на два часа раньше, а приезжает в Петербург в 4 часа вечера. Сколько времени едет «Красная стрела»? _____ Сколько времени едет «Голубая ракета»? _____
Какой поезд идет быстрее? _____
8. Марина ложится спать в 10 часов вечера. Ее сестра Полина — на час раньше. Обеих девочек мама будит в 7 часов утра. Кто из девочек спит дольше? _____
9. Велосипедисты Пётр и Павел приехали в город Чехов одновременно. При этом Павел выехал из Москвы на час позже, чем Пётр. Кто из мальчиков ехал быстрее? _____
10. Маша выходит из дома в школу в 8 часов, а Кира — на полчаса позже. Обе едут в школу на одинаковых машинах. И Маша, и Кира приезжают в школу к 9 часам. Кто из девочек едет дольше? _____ Кто из них живет дальше от школы? _____

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Класс _____ Ф. И. _____ . _____ Дата _____

1. Маша старше Юли, кто из девочек младше?
2. Сережа выше Юры, кто из мальчиков ниже?
3. Оля светлее Кати, кто из девочек темнее?
4. В корзине яблок меньше, чем в ведре. Где яблок больше? _____ .
5. Посуда помыта маминной дочкой. Кто помыл посуду? . _____ .
6. Я взял книгу у девочкиной мамы. У кого я взял книгу? _____
7. Дети стояли по росту в ряду. Последним стоял самый высокий.
Кто стоял самым первым? _____
8. Оля выше Кати, но ниже Марины.
Кто самый высокий? _____
Кто самый низкий? _____
9. Саша старше Миши, а Миша еще старше Вани.
Кто самый младший? _____
Кто самый старший? _____
10. Ваня и Лёша безобразничали. Петя безобразничал меньше, чем Ваня. Лёша безобразничал больше, чем Ваня.
Кто безобразничал меньше всех? _____
11. Вчера было жарче, чем сегодня. А позавчера еще жарче, чем вчера.
Когда было прохладнее всего? _____

12. У Ивана Ивановича нос длиннее, чем у Петра Петровича, но короче, чем у Ильи Ильича.
Чей нос самый длинный? _____
Чей нос самый короткий? _____
13. Тетя Маша злее, чем дядя Коля, а тетя Катя самая добрая.
Дядя Коля добрее тети Маши? _____ ; _____
Дядя Коля добрее тети Кати? _____

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Класс _____ Ф. И. _____

Дата. _____

1. Образец: Большой —
дом. Маленький —
домик.
Большой —

Маленький —

2. Высокий —

Низкий —

3. Толстый —

Тонкий —

4. Широкая —

Узкая —

5. Длинная —

Короткая —

6. Тяжелая —

Легкая —

7. Тихий —

Громкий —

О Подбери пару к слову:

б разец:

1. Сухой — мокрый.

2. Грязный —

3. Полный —

4. Злой —

5. Уродливый —

6. Враг —

7. Смешной —

8. Чужой —

9. Первый — . _____

10. Близкий — _____

11. Хорошо — _____

12. Тяжело — _____

13. Простой — _____

14. Кислый — _____

15. Гладкий — _____

16. Постоянный — _____

17. Молчаливый — _____

18. Ласковый — _____

19. Прекрасный — _____

20. Ранний — _____

21. Временный — _____

22. Лохматый — _____

23. Одинаковый — _____

24. Помнить — _____

25. Оторвать — _____

26. Смять — _____

27. Надеть — _____

28. Много — _____

29. Любить — _____

30. Ссора — _____

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА*

Класс _____ Ф. И. _____ Дата _____

1. Завтра я не пойду в школу, потому что
2. Этот человек упал с велосипеда, потому что
3. Я снял куртку, потому что
4. Эта собака злая, потому что
5. Половина от 9 не 4, потому что
6. Илья говорит, что видел, как маленькая кошка проглотила большую собаку. Его друг говорит, что это невозможно, потому что
7. Никита играет на улице, несмотря на
8. У меня большие товарищи, но все-таки
9. Он ударил меня, хотя
10. Я отдал свой велосипед Нине, однако
11. Я съел ещё одни пирожок, хотя
12. Сегодня жарко, несмотря на
13. Вчера он купался, но всё-таки
14. Я не промок, хотя

* Задания, предназначенные для детей от 8 до 9 лет, предлагаются в конце первого класса с целью выявления уровня понимания и владения предложенными речевыми конструкциями. Работа носит не проверочный, а диагностический характер, т. к. в конце первого года обучения в школе не все дети могут успешно справиться с заданием, имеющим высокий для них уровень сложности.

Полученные результаты используются для определения дальнейших направлений работы с каждым ребенком в следующем учебном году.

Приложение 2

Т а б л и ц а 1

Ориентировочные временные нормативы коррекционной работы

Возраст ребенка	3,5-6	5-6	6-7	7-8	8-10
	лет	лет*	лет**	лет	лет •
	Продолжительность занятия (в мин.)				
Индивидуальная работа	15-20	15-20	ок. 30	30-40	30-40
Групповая работа	20-25	25-30	30-40	40-45	40-45

* Для детей до 5-6 лет данная программа является развивающей и проводится только в рамках игровой деятельности.

** Для детей 6-7 лет и старше данная программа может быть как развивающей, так и коррекционной.

Т а б л и ц а 2

Наполняемость групп для развивающей и коррекционной работы по программе ФПП

Возраст детей	3,5-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10
	лет	лет	лет	лет	лет	лет
Наполняемость групп*	4-5 чел.	4-6 чел.	5-7 чел.	6-8 чел.	8-10 чел.	8-12 чел.

* При работе по программе в паре с ассистентом количество детей в группах может быть увеличено на 30 %.

Список рекомендуемой литературы

1. *Верулава Г. А.* Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2003.
2. *Вур женская Т. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А. и др.* Воз-растно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
3. *Журба Л. Т., Мастюкова Е. М.* Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. М., 1981.
4. *Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка: Учеб. пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
5. Комплексная методика психомоторной коррекции/ под ред. *А. В. Семенович*. М., 1998.
6. *Кузнецова И. В., Ахутина Т. В., Битянова М. Р. и др.* Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе: пособие для администрации школ, педагогов и школьных психологов. Кн. 1. М.: НМЦ «ДАР» им. Л. В. Выготского; ОЦ «Педагогический поиск», 1997.
7. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003.
8. *Мамайчук И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001.
9. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Сфера, 2002.
10. *Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: Методическое пособие. М.: ИНТОР, 1997.
11. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. (Серия «Библиотека психолога-практика».)
12. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: Аркти, 2000. (Серия «Библиотека психолога-практика».)
13. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. (Серия «Мастера мировой психологии».)

14. *Семаго Н. Я.* Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей, как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы// Дефектология. №1, М.: Школа-Пресс, 2000.
15. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Организация и содержание деятельности психолога в специальном образовании. М.: Аркти, 2004. (Серия «Библиотека психолога-практика».)
16. *Семаго Н. Я., Семаго М.М.* Руководство по психологической диагностике. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие. М.: АПКИПРО РФ, 2000.
17. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Институт психологи РАН, 2006.
18. *Ульенкова У. В., Лебедева О. В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.

Содержание

Введение	3
Теоретические основания программы формирования пространственных представлений	7
Организационные аспекты реализации программы ФПГ!.. 15	
Критерии оценки результативности работы по программе	20
Условия для реализации программы.....	21
Краткое описание тем и разделов программы	22
Раздел 1. Формирование собственно пространственных представлений	23
Раздел 2. Формирование квазипространственных представлений.....	26
Раздел I. Формирование собственно пространственных представлений.....	30
Формирование схемы тела (Серия 1)	30
Формирование элементарных пространственных представлений (Серия 2)	37
Раздел II. Формирование квазипространственных представлений.....	47
Пространственные представления в речи (Серия 3)	47
Пространственно-временные и математические представления (Серия 4).....	61
Пространство речи и языка (Серия 5)	77
Приложение 1. Контрольные работы для оценки эффективности сформированности пространственных представлений на этапе	84
Приложение 2	104
Список рекомендуемой литературы	106