

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психология и педагогика детства

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПРОСТРАНСТВЕННО-
ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Студент(ка) Е.Ю. Вандаева (И.О. Фамилия) _____ (личная подпись)

Научный Е.А. Сидякина (И.О. Фамилия) _____ (личная подпись)
руководитель

Консультант _____ (личная подпись)
(И.О. Фамилия)

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина _____ (личная подпись)
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

« ____ » _____ 2016г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина _____ (личная подпись)
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

« ____ » _____ 2016г.

Тольятти 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.....	10
1.1 Психолого-педагогические аспекты формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.....	11
1.2 Психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений	22
Выводы по первой главе.....	43
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.....	45
2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.....	45
2.2 Реализация психолого-педагогических условий по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.....	70
2.3 Динамика эффективности психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.....	93
Выводы по второй главе.....	104
Заключение.....	106
Список используемой литературы.....	108
Приложение	115

Введение

Актуальность исследования. Детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время (правильно обозначая в речи), чувствовать его длительность (чтобы регулировать и планировать деятельность во времени), менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни.

Вместе с тем специфические особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Поэтому перед воспитателями дошкольных организаций встает проблема ознакомления детей со временем – неосознанным явлением в условиях преобладания наглядно-образного мышления и восприятия детей дошкольного возраста. Данная проблема остается актуальной и на современном этапе развития методики формирования элементарных математических представлений.

Современные стратегические цели образования акцентируют внимание на формировании творческой, самостоятельной личности, развитии её как активного субъекта собственной жизни и деятельности. В связи с этим в педагогике активно обсуждается проблема перехода от репродуктивной модели образования, обеспечивающей воспроизводство «готовых знаний», к продуктивной модели, ориентированной на активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Пространственные представления играют не меньшую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней. Как показывают исследования, недостаточность сформированности пространственных представлений у

ребенка напрямую влияет на уровень его актуального развития. Подобные недостатки в развитии проявляются в нарушениях графической деятельности при чтении, письме, в овладении математическими операциями.

Пространственные категории относятся к важнейшим понятийным категориям, которые отражаются в речи ребенка и осваиваются им в старшем дошкольном возрасте.

На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы обусловлена тем, что современная система обучения в начальной школе предъявляет новые требования к школьнику. С точки зрения личностно-ориентированной направленности акцентируется внимание на развитие познавательного и личностного потенциала школьника, его способностей к усвоению различных знаний. Одной из важнейших предпосылок к усвоению чтения, письма, счета является определенный уровень сформированности пространственно-временных представлений. Наиболее востребованным становится учет индивидуально-типологических особенностей в познавательной сфере, к которой относится пространственно-временная ориентация.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что в педагогической науке обсуждаются различные аспекты проблемы формирования пространственно-временных представлений. Однако при всем многообразии исследуемых проблем малоизученными остаются психолого-педагогические условия формирования пространственно – временных представлений у детей 6-7 лет.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что наблюдается недостаточная научно-методическая разработанность процесса формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Возможность развития пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста педагоги связывают с разработкой и поиском новых средств, форм и методов обучения. Основными причинами несформированности пространственно-временных

представлений являются: объективные – отсутствие наглядных средств, а ребенок мыслит образами; субъективные – недостаточный жизненный опыт ребенка, особенности его мышления.

Из выше сказанного следует, что проблема формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста актуальна. Характеризуя состояние изученности проблемы, приходится констатировать, что в педагогической литературе многие аспекты формирования пространственно-временных представлений остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Анализ литературы и педагогического опыта позволил определить **противоречие**: между необходимостью формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений и не разработанностью психолого-педагогических условий.

Таким образом, перед нами встает **проблема**: каковы психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений?

Объектом исследования является процесс формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

В качестве **предмета исследования** выступают психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

Цель данного исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

Гипотеза исследования: формирование у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями:

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей;
- включение дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах;
- использование разнообразных форм работы с семьями детей по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений;

С учетом цели исследования, его объекта и предмета, а также сформулированной гипотезы будут решаться **следующие задачи:**

1. На основе анализа психолого-педагогических исследований раскрыть и охарактеризовать процесс формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений, степень разработанности данной проблемы на современном этапе.
2. Выявить уровень сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.
3. Экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий в формировании у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений

В качестве **методологической основы** является теория системного и личностно-деятельностного подходов к изучению педагогических явлений и процессов.

Теоретическими основами работы являлись положения о:

- развитии пространственно-временных представлений у дошкольников (Т.Д.Рихтерман, Е.И.Щербакова, Т.А.Мусейибова, О.Фунтикова, А.Н.Давидчук, Р.Ф.Галлямова и т.д.);
- психофизиологических особенностях восприятия пространства и времени детьми дошкольного возраста (Б.Г.Ананьев, В.С.Свердлов, И.М. Сеченов, А.А.Люблинская, И.П. Павлов, Д.Б.Эльконин, и т.д.)
- наглядном моделировании как общей интеллектуальной способности (Л.А.Венгер);
- наглядном моделировании как вида знаково-символической

деятельности (Р.Г. Салмина, Е.Е.Сапогова, Л.А.Венгер, Г.А.Глотова, О.В. Сильнова, О.Г. Филимонова);

– потенциальных возможностях использования наглядных моделей в формировании пространственно-временных представлений у детей 6-7 лет (Н.Ф. Блехер, Р. Чуднов, Т.Д. Рихтерман, Е.И. Щербакова, О.Фунтикова, Н. Локоть, Л.А. Венгер).

Методы исследования: в исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы, программно-методической документации; систематизация, обобщение, анализ собранных данных); эмпирические (педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; наблюдение, анализ развивающей предметно-пространственной среды); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных).

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в 2014-2016 гг. и состояло из трех этапов.

Первый этап – поисково-аналитический (2014-2015гг.). Анализ современного состояния проблемы формирования у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений; изучалась философская, педагогическая и психологическая литература; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы. Осуществлялся подбор методик, позволяющих выявить уровень пространственно–временных представлений у детей 6-7 лет.

Второй этап – опытно-экспериментальный (2014-2015гг.). Разработка, проектирование, реализация психолого - педагогических условий; обработка, проверка и систематизация полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (2015г.). Анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования;

литературное оформление диссертационной работы.

Научная новизна заключается в разработке психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений: обогащение развивающей предметно-пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включение дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей по формированию у детей 6-7 лет пространственно - временных представлений.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании и характеристике психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений, описании уровней сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

Практическая значимость. Разработанные психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений могут быть использованы в процессе преподавания курса «Теория и методика математического развития детей дошкольного возраста». В практику работы дошкольных образовательных учреждений могут быть внедрены разработанные нами психолого-педагогические условия по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы воспитателями в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Экспериментальной базой исследования являлось муниципальное бюджетное учреждение детский сад №199 «Муравьишка» г.о.Тольятти. На этапах исследования участвовало 42 человека: 20 детей старшего дошкольного возраста и 2 воспитателя подготовительной группы детского сада, 20 родителей.

Обоснованность и достоверность выводов и результатов исследования обеспечены исходными методологическими позициями, их

соответствием современным тенденциям развития системы дошкольного образования, развития дошкольной педагогики и методик дошкольного образования; комплексом теоретических и эмпирических методов исследования, отвечающих целям, задачам и объекту и логике исследования; сочетанием качественного и количественного анализа результатов экспериментальных данных; репрезентативностью выборок испытуемых; личным участием автора на всех этапах исследования и их положительной оценкой практическими работниками.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования обсуждались на заседании кафедры дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета. Результаты исследований докладывались на региональной студенческой научной конференции «Дошкольник на современном этапе» (г. Тольятти, 2014, 2015 гг.). По теме магистерской диссертации имеются публикации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Пространственно-временные представления рассматриваются как единство временных и пространственных отношений между объектами, как умение ориентироваться в окружающей действительности, направлено на развитие умственных способностей детей старшего дошкольного возраста, а также оказывающий влияние на процесс формирования их личности с помощью психолого-педагогических условий.

2. Процесс формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений происходит в рамках разработанной модели, которая основывается на системном, аксиологическом, личностно-деятельностном подходах и содержит следующие взаимосвязанные компоненты: целевой (цель); организационно-педагогический (организация психолого-педагогических условий, принципы, методы, средства и формы работы), процессуально-деятельностный (реализация психолого-педагогических условий, методов, средств и форм работы) и результативный (результат).

3. Формирование у детей 6-7 лет пространственно-временных

представлений будет обеспечиваться следующими психолого-педагогическими условиями: обогащение развивающей предметно-пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включение дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

4. Показатели и уровни сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений характеризуются наличием: представлений о времени и его свойствах (о последовательности частей суток; днях недели; месяцах времени года; свойстве времени: текучесть, непрерывность, необратимость, цикличность, однонаправленность; понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» по отношению к настоящему времени; различных интервалах времени, в пределах часа и получаса); умения определять: собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов, пространственные отношения между предметами; ориентироваться на местности в процессе передвижения; ориентироваться на листе бумаги (лабиринты, графики, таблицы); моделировать пространство с помощью плана и схемы; умения применять пространственно-временные представления в практической деятельности.

Структура диссертации. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (43 источника) и 8 приложений. Текст диссертации иллюстрирован 23 таблицами, 3 рисунками. Объем работы 114 страниц.

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений

1.1 Психолого-педагогические аспекты формирования у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений

Пространственно-временные представления лежат в основе формирования высших психических функций и эмоциональной жизни человека. Недостаточность сформированное пространственных и квазипространственных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень его актуального интеллектуального развития.

Формирование пространственно-временных представлений является важной предпосылкой для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения в школе.

Проблема формирования пространственно-временных представлений раскрыта в трудах Н.Е. Веракса, Е.И. Щербаковой, А.А. Столяра, А.В. Семенович, И.Я. Семаго, М.М. Семаго, Т.Д. Рихтерман, И.П. Павлова, Т.А. Мусейибовой и др.

Выделены следующие уровни пространственно-временной ориентировки (А.В. Семенович; И.Я. Семаго, М.М. Семаго):

I уровень – ориентирование в пространстве собственного тела (схема собственного тела);

II уровень – ориентирование в пространственном расположении объектов по отношению к собственному телу;

III уровень – понимание взаимоотношения объектов в пространстве относительно друг друга;

IV уровень – овладение квазипространственными представлениями (количественными пространственно-временными понятиями и их соотношениями, а также собственно лингвистическими представлениями).

В основе выделения представляемых уровней лежит последовательность овладения ребенком в онтогенезе пространственными представлениями и умениями ориентироваться в пространстве. Нельзя рассматривать выделенные уровни автономно. Формирование и развертывание во времени пространственных представлений осуществляется системно, в определенной последовательности и связано с развитием произвольности психической активности и эмоционально-аффективной сферой [3, с. 98].

Проблема формирования психологических механизмов, позволяющих ребенку отражать подобное единство временных и пространственных отношений между объектами и ориентироваться в окружающей действительности, на основе такого отражения этой проблемы и посвящено данное исследование, основанное на положении Н.Н. Поддьякова об особенностях умственной деятельности дошкольника, Ученый считает, что основным средством умственной деятельности ребенка является образ позволяющий дошкольнику отразить различные свойства действительности в их единстве.

Так, исследования Н.Е Веракса, посвящены формированию единых временно-пространственных представлений. Данное исследование можно разделить на две большие группы:

1. Работы, в которых анализируются способы ориентировки ребенка в пространстве.
2. Работы, в которых раскрываются механизмы его ориентировки во времени.

Широка и многогранна проблема ориентации человека в пространстве. Она включает в себя пространственное различение и восприятие пространства, пространственные представления и понимание различных пространственных отношений: по форме, по размерным отношениям и различным протяженностям объектов, по пространственным направлениям, по местоположению объектов в пространстве и др. Форма, объём,

протяжённость объектов в длину, ширину и высоту, их местоположение в пространстве, пространственные отношения и расстояния между ними, направление пространства – всё это различные пространственные категории [40, с. 243].

Пространственная ориентировка, по определению профессора В.С.Свердлова, есть «практическое выражение пространственных восприятий и представлений». Осуществляется она на основе непосредственного восприятия пространства и знания перечисленных выше пространственных категорий. Обязательно при этом участие внимания, памяти, мышления. Вот почему, определяя содержание понятия «пространственная ориентация», некоторые авторы считают, что она предполагает оценку «положений, расстояний, величины, формы, взаимного положения окружающих предметов и их положения относительно тела ориентирующегося» [23, с. 32-40].

Т.А. Мусейбова создала свою систему работы по развитию пространственных ориентировок у дошкольников, которая включает:

- ориентировку «на себе»; освоение «схемы собственного тела»;
- ориентировку «на внешних объектах»; выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево;
- определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;
- определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- определение пространственной размещённости предметов относительно друг друга;

– определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве; определение их размещённости относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются [25, с. 9].

По мнению Е.И. Щербаковой, основными задачами по формированию временных представлений у детей дошкольного возраста являются: формирование «чувства времени»; формирование практической ориентировки во времени; ознакомление с отдельными «временными» эталонами; формирование начальных представлений и понятий о некоторых свойствах времени. Единицы измерения времени: основные (сутки, неделя, месяц, год), производные (час, минута, секунда); приборы для измерения времени: часы (песочные, механические, электронные и прочие); сезонные природные явления и периодические (режимные) события повседневной жизни, календарь; свойства времени (текучесть, длительность, непрерывность, необратимость).

Основой восприятия времени детьми является чувственное восприятие. В процессе разнообразных видов деятельности на детей воздействует весьма сложный комплекс раздражителей, в котором временные отношения являются лишь слабым и попутным компонентом. По учению И.П.Павлова, слабый раздражитель хотя и участвует в образовании временных связей в скрытом виде, но, взятый в отдельности, не вызывает последующей реакции. Поэтому время, чередование его определенных отрезков необходимо сделать предметом специального внимания детей, для чего надо организовать соответствующую деятельность, направленную на измерение времени при помощи приборов, демонстрирующих те или иные промежутки времени и их взаимосвязь. Такая деятельность создает наиболее благоприятные условия для формирования четких представлений о времени.

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие особенности времени: текучесть, необратимость времени; отсутствие наглядных форм.

Все меры времени (секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год) представляют определенную систему временных эталонов, где каждая мера складывается из единиц предыдущей и служит основанием для построения последующей. Поэтому знакомство детей с единицами измерения времени должно осуществляться в строгой системе и последовательности, где знание одних интервалов времени, возможность их определения и измерения служили бы основанием для ознакомления со следующими и раскрывали детям существенные характеристики времени: его текучесть, непрерывность, необратимость [33, с. 9].

Проведенное исследование показало, что:

- без специального обучения временно-пространственные представления появляются только у отдельных детей;
- использование единых временно-пространственных представлений становится возможным только после тренировки в решении задач, требующих их применения;
- некоторые дети могут предвидеть порядок наступления событий, но без опоры на единые временно-пространственные представления способ их решения настолько ограничен, что при переходе к задачам большей сложности дети оказываются не в состоянии их решить.

В основу построения методики, предложенной Н.Е. Веракса положен анализ психологического механизма построения и использования единых временно-пространственных представлений, который показал, что необходимое условие функционирования таких представлений – наличие определенного уровня ориентировки в пространственных и временных отношениях объектов. Образование и успешное применение единых временно - пространственных представлений становится возможным только тогда, когда ребенок, ориентируясь на расположение предметов в пространстве и порядок наступления событий, строит систему отсчета, в которой отражены не только пространственные, но и временные отношения,

где в качестве начала отсчета выступает линия, на которой пространственные отношения переходят во временные [35].

Одним из базовых составляющих развития ребёнка являются пространственно-временные представления. Они начинают формироваться с момента рождения и в качестве составляющих встраиваются в дальнейшем как базовый «технологический» элемент в психическую деятельность ребенка. В свою очередь, пространственно-временные представления являются достаточно сложной многоуровневой системой, которая планомерно развёртывается (формируется) в процессе развития ребенка.

Выделение проблемы формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста, объясняется значимостью своевременности формирования пространственно-временных представлений ребенка для его интеллектуального развития, с одной стороны, и сложностью их формирования – с другой.

Таким образом, перед нами встаёт проблема: каков же механизм формирования пространственно – временных представлений?

Проблема формирования пространственно-временных представлений раскрыта в трудах Н.Е. Веракса, Е.И. Щербаковой, А.А. Столяра, А.В. Семенович, И.Я. Семаго, М.М. Семаго Т.Д. Рихтерман, И.П. Павлова, Т.А. Мусейибовой и др.

Выделены следующие уровни пространственно-временной ориентировки (А.В. Семенович, И.Я. Семаго и М.М. Семаго):

I уровень – ориентирование в пространстве собственного тела (схема собственного тела);

II уровень – ориентирование в пространственном расположении объектов по отношению к собственному телу;

III уровень – понимание взаимоотношения объектов в пространстве относительно друг друга;

IV уровень – овладение квазипространственными представлениями (количественными пространственно-временными понятиями и их

соотношениями, а также собственно лингвистическими представлениями) [32, с. 98].

В основе выделения представляемых уровней лежит последовательность овладения ребенком в онтогенезе пространственными представлениями и умениями ориентироваться в пространстве. Нельзя рассматривать выделенные уровни автономно. Формирование и развертывание во времени пространственных представлений осуществляется системно, в определенной последовательности и связано с развитием произвольности психической активности и эмоционально-аффективной сферой.

Так, исследования Н.Е Веракса, посвящены формированию единых временно - пространственных представлений. Данное исследование можно разделить на две большие группы:

1. Работы, в которых анализируются способы ориентировки ребенка в пространстве.
2. Работы, в которых раскрываются механизмы его ориентировки во времени.

В основу построения методики, предложенной Н.Е. Веракса положен анализ психологического механизма построения и использования единых временно-пространственных представлений, который показал, что необходимое условие функционирования таких представлений – наличие определенного уровня ориентировки в пространственных и временных отношениях объектов. Образование и успешное применение единых временно-пространственных представлений становится возможным только тогда, когда ребенок, ориентируясь на расположение предметов в пространстве и порядок наступления событий, строит систему отсчета, в которой отражены не только пространственные, но и временные отношения, где в качестве начала отсчета выступает линия, на которой пространственные отношения переходят во временные.

Механизм отражения пространства складывается как динамическая система взаимосвязанной деятельности зрения, слуха, кинестезии и статико-динамических ощущений (равновесия, ускорения). Особенно значительна роль двигательного анализатора и мышечного чувства как «дробного анализатора пространства» (И.В. Сеченов). Существенной чертой системного механизма пространственного отражения становится в этот период «постепенное объединение слова, второсигнальных связей с пространственными сигналами», что является началом нового этапа в освоении ребенком пространства. Постепенно начинает формироваться обобщенное представление о пространственных признаках и отношениях, происходит «переход к более совершенным системам управления и регулирования ориентировочных действий и поведения ребенка в пространстве» (Б.Г. Ананьев).

Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться какой-либо системой отсчета. Сначала ребёнок ориентируется в пространстве на основе так называемой чувственной системы отсчета, т. е. по сторонам собственного тела. Далее осваивает словесную систему отсчета по основным пространственным направлениям: вперед— назад, вверх — вниз, направо — налево. Установлено, что освоение каждой следующей системы отсчета базируется на прочном знании предшествующей.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться сложный системный механизм восприятия пространства. Основной побудительной силой такого развития является взаимодействие двух сигнальных систем и постепенный переход к ведущей роли второй сигнальной системы — слова. Как же ребенок овладевает ею?

Психолого-педагогические исследования (Т.А. Мусейибова, А.А. Люблинская, В. К. Котырло) показали, что, определяя направление в пространстве, ребенок прежде всего соотносит его с определенными частями собственного тела: вверху — это там, где голова, внизу — где ноги, впереди — где лицо, сзади — где спина, справа — где правая рука, слева — где левая

рука. Ориентировка на собственном теле является исходным в освоении ребенком пространственных направлений.

Из трех парных групп основных направлений, соответствующих различным осям человеческого тела (фронтальной, вертикальной и сагиттальной), раньше всех выделяется верхнее, что обусловлено, видимо, преимущественно вертикальным положением тела ребенка. Вычленение же нижнего направления, как противоположной стороны вертикальной оси, как и дифференцировка парных групп направлений, характерных для горизонтальной плоскости (вперед — назад и направо — налево), происходит позднее. Очевидно, точность ориентировки на горизонтальной плоскости в соответствии с характерными для нее группами направлений является более сложной задачей для старшего дошкольника, нежели дифференцировка различных плоскостей (вертикальной и горизонтальной) трехмерного пространства.

Как же старший дошкольник овладевает умением применять или использовать освоенную им систему отсчёта при ориентировке в окружающем пространстве?

I этап начинается с «практического примеривания», выражающегося в реальном соотношении окружающих объектов с исходной точкой отсчета.

На II этапе появляется зрительная оценка расположения объектов, находящихся на некотором расстоянии от исходной точки. Исключительно велика при этом роль двигательного анализатора, участие которого в пространственном различении постепенно изменяется.

Таким образом, в основе такого восприятия пространства, как писал И. П. Павлов, лежит опыт непосредственного передвижения в нем. Только через двигательные раздражения и связавшись с ними зрительные приобретают свое жизненное, или сигнальное, значение.

М.В. Вовчик-Блакитная выделила несколько последовательных этапов в развитии пространственных ориентировок у дошкольников.

На первом этапе анализ и синтез пространственных признаков и отношений предметов должен опираться на комплекс практических действий. Двигаясь, меняя положение корпуса, головы, рук, ребенок контролирует все с помощью зрения. Речь на этом этапе не играет решающей роли.

На втором этапе детям уже доступно речевое обозначение выделенных пространственных признаков, но отмечается неумение абстрагироваться от собственного положения и определять направления предмета относительно другого человека или предмета. Представления о пространстве еще ограничены.

На третьем этапе формируются более обобщенные представления о пространстве, умения определять направления не только относительно себя, но и относительно другого человека или предмета [18, с. 125].

Т.А. Мусейбова создала свою систему работы по развитию пространственных ориентировок у дошкольников, которая включает:

- ориентировку «на себе»; освоение «схемы собственного тела»;
- ориентировку «на внешних объектах»; выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед — назад, вверх — вниз, направо — налево;
- определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;
- определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- определение пространственной размещённости предметов относительно друг друга;
- определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве; определение их

размещённости относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются [25].

Таким образом, большое значение для формирования механизма вторично сигнальной регуляции пространственного различия имеет словарная работа, которая способствует более полному восприятию пространственных отношений и освоению навыков пространственной ориентации.

Механизмы восприятия времени раскрыты в учении И.М.Сеченова и И.П.Павлова о рефлекторной природе психической деятельности головного мозга. Ориентировка во времени состоит из двух форм отражения времени: непосредственное ощущение длительности времени, на базе чего образуются условные рефлексы (И.М.Сеченов и И.П.Павлов); собственно восприятие времени – система перцептивных действий (оценка, отмеривание, воспроизведение временного интервала) формирующих образ.

Непосредственное восприятие временной длительности выражается в нашей способности чувствовать ее, непосредственно оценивать и ориентироваться во времени без вспомогательных средств. Эту способность называют «чувством времени». В разных видах деятельности «чувство времени» выступает как чувство темпа, то, как чувство ритма, то, как чувство скорости. В формировании этого чувства определенную роль играет накопленный опыт дифференцировки времени на основе деятельности многих анализаторов. Чувство времени наряду с чувственным восприятием включает и логические компоненты: знание мер времени. Таким образом, «чувство времени» опирается на взаимодействие первой и второй сигнальных систем.

Т.Д.Рихтерман выделяет факторы, на основе которых у старших дошкольников формируется чувство времени: знание временных эталонов (обобщенное представление о них); переживание — чувствование детьми длительности временных интервалов; развитие у детей умения оценивать временные интервалы без часов, на основе чувства времени [33, с. 4].

Наряду с развитием «чувства времени» необходимо формировать у детей меры времени (минута, час, сутки, неделя, месяц, год), которые представляют определенную систему временных эталонов, где каждая мера складывается из единиц предыдущей и служит основанием для построения последующей. Поэтому знакомство детей с единицами измерения времени должно осуществляться в строгой системе и последовательности, где знание одних интервалов времени, возможность их определения и измерения служили бы основанием для ознакомления со следующими и раскрывали детям существенные характеристики времени: его текучесть, непрерывность, необратимость (Рихтерман) [33, с. 36].

Таким образом, проблема формирования психофизиологических механизмов, позволяющих ребенку отражать пространственно - временные отношения между объектами и ориентироваться в окружающей действительности, основана на положении Н.Н. Поддьякова, об особенностях умственной деятельности дошкольника, который считает, что основным средством умственной деятельности ребенка является образ позволяющий дошкольнику отразить различные свойства действительности в их единстве.

1.2 Психолого - педагогические условия формирования у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений

Мы предположили, что формирование у детей 5-6 лет пространственно - временных представлений обеспечивается следующими психолого – педагогическими условиями: обогащение развивающей предметно - пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включение дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей.

Условия, о которых пойдет речь далее, направлены на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса, в нашем случае процесса формирования у детей 6-7 лет

пространственно – временных представлений, в связи с чем, перейдем к анализу понятия «психолого - педагогические условия».

Обобщив материалы ряда исследований, мы выявили, что психолого - педагогические условия рассматриваются учеными (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.) как такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса. Анализ исследований, затрагивающих решение вопросов реализации психолого - педагогических условий, показал, что данный вид педагогических условий обладает следующими характерными признаками: 1) психолого-педагогические условия также рассматриваются учеными как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса; 2) совокупность мер оказываемого воздействия, характеризующихся как психолого - педагогические условия, направлена, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагогов или воспитанников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса; 3) основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы; 4) совокупность психолого-педагогических условий подбирается с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса [10].

Таким образом, мы рассматриваем психолого - педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально -

пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данного процесса формирования у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений и обеспечивающих его эффективное функционирование и развитие.

Рассмотрим первое условие. Предметный мир детства — это не только игровая среда, но и среда развития всех специфических детских видов деятельности (А. В. Запорожец), ни одна из которых не может полноценно развиваться вне предметной организации. Современный детский сад — это место, где ребенок получает опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности организации и обогащения такого опыта расширяются при условии создания в группе детского сада предметно-пространственной развивающей среды. Развивающая среда образовательного учреждения является источником становления субъектного опыта ребенка. Каждый ее компонент способствует формированию у ребенка опыта освоения средств и способов познания и взаимодействия с окружающим миром, опыта возникновения мотивов новых видов деятельности, опыта общения со взрослыми и сверстниками.

Активное исследование роли развивающей образовательной среды в целостном педагогическом процессе ведется в последние годы в трудах отечественных ученых Н.А. Рыжовой, В.В. Давыдова, В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова, С.Л. Новосёловой, Н.В. Нищевой, О.В. Артамоновой, Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой, В.А. Петровского, Л.П. Стрелковой, Л. М. Клариной, Л.А. Смывиной, М.Н. Поляковой и др.

Роль среды в развитии детей прослеживается на примере ее основных функций: организующей, воспитательной и развивающей. Цель организующей функции – предложить ребенку всевозможный материал для его активного участия в разных видах деятельности. В определенном смысле содержание и вид развивающей среды служат толчком для выбора дошкольником того вида самостоятельной деятельности, который будет

отвечать его предпочтениям, потребностям или формировать интересы. В соответствии с воспитательной функцией наполнение и построение развивающей среды должны быть ориентированы на создание ситуаций, когда дети стоят перед нравственным выбором: уступить или взять себе, поделиться или действовать самому, предложить помощь или пройти мимо проблем сверстника. Среда является центром, где зарождается основа для сотрудничества, положительных взаимоотношений, организованного поведения, бережного отношения. Развивающая функция предполагает, что содержание среды каждой деятельности должно соответствовать «зоне актуального развития» самого слабого и находиться в «зоне ближайшего развития» самого сильного в группе ребенка [34, с. 192].

Концептуальная модель предметно-пространственной развивающей среды включает в себя три компонента: предметное содержание, его пространственную организацию и их изменения во времени.

К предметному содержанию относятся:

- игры, предметы и игровые материалы, с которыми ребенок действует преимущественно самостоятельно или в совместной со взрослым и сверстниками деятельности (например, геометрический конструктор, пазлы);
- учебно-методические пособия, модели, используемые взрослым в процессе обучения детей (например, числовая лесенка, обучающие книги);
- оборудование для осуществления детьми разнообразных деятельностей (например, материалы для экспериментирования, измерений).

Непременным условием построения развивающей среды в дошкольных учреждениях любого типа является реализация идей развивающего образования.

Развивающее образование направлено, прежде всего, на развитие личности ребенка и осуществляется через решение задач, основанных на преобразовании информации, что позволяет ребенку проявлять максимальную самостоятельность и активность; предполагает перспективу саморазвития ребенка на основе познавательно-творческой деятельности.

В исследованиях В.В. Давыдова, В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова рассматривается понятие об образовательной среде, существенными показателями которой выступают следующие характеристики: каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования; обучение организовано на основе ведущей деятельности; продуманы, структурированы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности [26].

На сегодняшний день, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в третьем разделе, чётко определены требования к развивающей предметно-пространственной среде. А именно: развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [31].

Сопоставляя эти понятия и анализируя требования к созданию предметной развивающей среды, обеспечивающие реализацию основной общеобразовательной программы дошкольной организации мы согласимся с определением, данным М.Н. Поляковой, она говорит, что под развивающей предметно-пространственной средой следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и во времени, насыщенную разнообразными предметами и игровым материалом. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательную-творческую деятельность всех детей группы.

Концептуальная модель предметно-развивающей среды включает в себя три компонента: предметное содержание, его пространственную организацию и их изменения во времени. К предметному содержанию, связанному с математическим развитием детей дошкольного возраста, с точки зрения М.Н. Поляковой, относятся: игры, предметы и игровые материалы, с которыми ребенок действует преимущественно самостоятельно или в совместной со взрослым и сверстниками деятельности; учебно-методические пособия, модели, используемые взрослым в процессе обучения

детей; оборудование для осуществления детьми разнообразных деятельностей.

Игры, игровой материал, книги и рабочие тетради в предметно-развивающей среде (математической зоне) периодически должны обновляться, располагаться на полочках, в шкафах, быть доступны детям. В условиях обогащенной предметно-развивающей среды дошкольники самостоятельно выбирают деятельность, используя материал, который привлек их внимание. К созданию и обогащению предметно-развивающей среды, связанной с развитием математических представлений у старших дошкольников, привлекаются и их родители [29].

Современные исследователи (О.В.Артамонова, Т.Н.Доронова, Н.А.Короткова, В.А.Петровский и др.) подчеркивают необходимость создания условий для создания личностно-ориентированного взаимодействия в предметно-развивающей среде ДОО. Внимание к личности каждого дошкольника, поддержка его индивидуальности, сохранение физического и психологического здоровья – важнейшие задачи современной педагогики [2, с. 17-23].

Педагог Н.В.Нищева предлагает в игровой комнате группы сделать специально оборудованное место, где концентрируются все игры и пособия по математическому развитию детей - «Центр математического развития». Центр математического развития - это специально отведённое, тематически оснащённое играми, пособиями и материалами, и определённым образом художественно оформленное место. Организовать его можно, используя обычные предметы детской мебели: стол, шкаф, секретер, обеспечив свободный доступ детей к находящимся там материалам. Этим самым детям предоставляется возможность выбирать интересующую их игру, пособие математического содержания и играть индивидуально или совместно с другими детьми, небольшой подгруппой. Организуя центр математического развития, надо исходить из принципов доступности игр детям в данный момент, помещать в уголок такие игры и игровые материалы, освоение

которых детьми возможно на разном уровне. Организация среды, направленной на математическое развитие дошкольников, осуществляется с посильным участием детей старшего дошкольного возраста, что создаёт у них положительное отношение к материалу, интерес, желание играть [30, с. 9-28].

При создании развивающего пространства по математическому развитию в групповом помещении необходимо учитывать ведущую роль игровой деятельности в развитии дошкольников и не позволять себе увлекаться различными «школьными» технологиями, фронтальными формами работы, вербальными методами обучения. В дошкольной педагогике существует большое количество игровых и обучающих средств математического развития детей дошкольного возраста [13, с. 32].

Главными дидактическими средствами формирования ориентировки в пространстве и временных представлений Е.И.Щербакова считает: собственную двигательную активность ребенка; сочетание наглядности, образа со словом в виде схем, таблиц, моделей; игры типа инсценированных рассказов с помощью фигурок театра и игрушек; дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные игры и упражнения; чтение стихотворений, рассматривание фотографий, картин и иллюстраций способствуют адекватному использованию предлогов: на, в, под, над и т.д. При этом основными принципами формирования представлений и понятий о пространстве являются: постепенность, последовательность, использование в обучении наглядности в сочетании чувственного и логического, учет возрастных и индивидуальных особенностей [43, с. 202].

З.А. Михайлова рассматривает занимательный математический материал, как одно из средств, обеспечивающих рациональную взаимосвязь работы воспитателя во время организации самостоятельной деятельности детей, основанной на их интересе. Многообразие занимательного материала даёт основание для их классификации. Исходя из логики действий, осуществляемых ребёнком, разнообразный элементарный занимательный

материал можно классифицировать, выделив в нем условно 3 основные группы: развлечения, математические игры и задачи, развивающие (дидактические) игры и упражнения. Основанием для выделения таких групп является характер и назначение материала того или иного вида. Математические развлечения представлены разного рода задачами, упражнениями, играми на пространственные преобразования, моделирование, воссоздание фигур-силуэтов, образных изображений из определенных частей. Они увлекательны для детей. Решение осуществляется, путем практических действий в составлении, подборе, раскладывании по правилам и условиям. Математические игры, в которых смоделированы математические построения, отношения, закономерности. Разновидностью математических игр и задач являются логические игры, задачи, упражнения. Они направлены на тренировку мышления при выполнении логических операций и действий. К занимательному материалу относятся и различные дидактические игры, занимательные по форме и содержанию упражнения. Они направлены на развитие у детей разного возраста логического мышления, пространственных представлений [22].

Так Э.Я. Степаненкова отмечает, что в подвижной игре можно не только развивать и закреплять приобретаемые навыки ориентировки в пространстве, но и значительно расширять их. Особенно важно правильно использовать слово при проведении подвижных игр. Однако массовая практика показывает, что при проведении подвижных игр и упражнений воспитатели мало уделяют внимание использованию необходимой пространственной терминологии. Обозначая направления движения ребенка, местоположение предметов в пространстве, они пользуются обычно ситуативной речью (там, здесь и т.п.) [37].

Таким образом, развитие ориентировочной самостоятельности у детей возможно через игровую деятельность, а также специально подготовленную для этого среду и использование таких игровых средств и материалов, которые обеспечивают формирование у детей пространственно - временных

представлений в процессе познавательной деятельности. Педагогическое руководство состоит в создании условий для игр, поддержании и развитии интереса, поощрении самостоятельных поисков решений задач, стимулировании творческой активности.

Рассмотрим второе условие. Время и пространство — наиболее сложные категории для познания детьми дошкольного возраста. Они становятся доступны при использовании в педагогическом процессе современных технологий развития у детей пространственно-временных представлений. Ряд исследований отечественных психологов показал, что развитие ребёнка происходит в присущих ему деятельности (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец). Наиболее характерный для дошкольников вид деятельности - игра. А.В.Запорожец называл игру специфически детской деятельностью, а Л.С. Выготский считал игру «девятым валом» в развитии ребёнка (в игре он становится на голову выше себя). Без конца повторяют, что игра - ведущая деятельность дошкольника, забывая, что она именно поэтому ведущая, что в ней, как отмечал А.Н.Леонтьев, «развиваются новые психологические прогрессивные образования и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения стимула к учёбе. Нет игры у дошкольника - нет интереса к учёбе у школьника». Говоря о развивающей ценности игры, особо значимой мы считаем точку зрения, высказанную Л.А. Венгером в 1978 г. По его мнению, каждый вид деятельности ребенка формирует прежде всего, такие психические свойства и способности, которые необходимы для реализации именно этого вида деятельности [6,7,11,17].

Роль игры в жизни ребёнка неоценима, её включение в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребёнком. Для формирования пространственно - временных представлений у дошкольников, педагог должен выстраивать свою методическую работу с учётом возрастных и психологических особенностей детей на каждом возрастном этапе. Кроме этого, процесс обучения должен

способствовать самостоятельному выявлению детьми основных свойств и отношений, развитию познавательных способностей детей. Наиболее рационально для этого использовать дидактические игры, которым педагоги уделяют особое внимание. Вопросами теории и практики использования дидактических игр занимались, как зарубежные (Ф.Фребель, Д.Дьюи и др.), так и отечественные педагоги (Л.А. Венгер, З.А. Богуславская, Е.И. Удальцова, Т.А. Мусейибова, А.И. Сорокина, В.Н. Аванесова и многие другие).

Необходимость использования дидактической игры как средства обучения детей в дошкольный период определяется рядом причин: игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве ещё не потеряла своего значения; освоение учебной деятельностью, включение в неё детей идёт медленно (многие дети вообще не знают что такое «учиться»); имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно непроизвольным развитием памяти, преобладанием наглядно - образного типа мышления. Дидактическая игра как раз и способствует развитию у детей психических процессов, способствует преодолению трудностей. В педагогическом энциклопедическом словаре дидактические игры понимаются как специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры [27].

На современном этапе развития дошкольного образования большое внимание уделяется методике организации дидактических игр дошкольников. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является формой обучения, игровым методом обучения детей дошкольного возраста, самостоятельной игровой деятельностью и средством разностороннего воспитания личности ребенка, что подтверждено исследованиями многих отечественных педагогов (А.П. Усова, В.Н. Аванесова, З.М. Богуславская, ЕО. Смирнова, А.И. Сорокина, А.К.Бондаренко и др.) и психологов (Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев и др.). Дидактическая игра как форма обучения – явление

очень сложное. В отличие от учебной сущности занятий в дидактической игре действуют одновременно два начала: учебное, познавательное, игровое и занимательное. Учебное, познавательное, начало в каждой игре выражается в определенных дидактических задачах. Наличие дидактических задач, ради которых создаются и проводятся с детьми обучающие игры, придает игре целенаправленный, дидактический характер. Но дидактическая игра становится настоящей игровой формой обучения лишь в том случае, когда учебные задачи ставятся перед детьми не прямо, а через игру, тесно связываются с игровым, занимательным началом – с игровыми задачами и игровыми действиями.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры занятия и дидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснением, показом.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознании этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если эти правила детьми усвоены. Роль взрослого заключается в том, чтобы у детей было в запасе много таких игр, в которые они играют сами, если интерес к игре пропадает, то необходимо позаботиться об усложнении игр, расширении их вариативности.

Исследователями в области дидактических игр А.И. Сорокиной, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгер, В.Н. Аванесовой, В.Г. Нечаевой и др. определена её структура: дидактическая задача, игровые правила, игровые действия. Дидактической игре присущи две функции в процессе обучения (А.П. Усова, В.Н. Аванесова). Первая функция - совершенствование и закрепление знаний. При этом ребенок не просто воспроизводит знания в том

виде, в каком они были усвоены, а трансформирует, преобразовывает их, учится оперировать ими в зависимости от игровой ситуации. Сущность второй функции заключается в том, что дети усваивают новые знания и умения разного содержания.

Игра, используемая для обучения, содержит обучающую, дидактическую задачу. Играя, дети решают эту задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми действиями. В каждой дидактической игре должно быть предоставлено развернутое игровое действие. Так А.К. Бондаренко все дидактические игры предлагает разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом); настольно — печатные; словесные игры. Кроме того, каждая группа дидактических игр имеет ещё более дробную иерархичность. Например, А.И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы. З.М. Богуславская, А.К. Бондаренко указывают, что организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, её проведение и анализ [3, 4, 5, 36, 39].

Т.А. Мусейибова в своей системе обучения детей пространственным ориентировкам выделила несколько групп игр на развитие пространственных представлений: игры на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве; игры на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами; дидактические игры на распознавание местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними; игры на ориентировку в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости, например на листе бумаги; игры словесные (они предназначены для активизации пространственной терминологии в речи детей) [24, с. 32-39].

В пособии Е.И. Щербаковой «Теория и методики математического развития дошкольников» дидактические игры рассматриваются в качестве

основного метода, обеспечивающего формирование у дошкольников ориентировки в пространстве. Все имеющиеся игры условно можно разделить на такие блоки (группы): игры с активным передвижением ребенка в пространстве. Преимущественно это игры «Догонялки», «Прятки», «Кот и мыши» и др. Вторую группу составляют игры с активным передвижением и с завязанными глазами: «Миша-Маша», «Где звонит колокольчик?», «Кто позвал?» и др. В этих играх ориентировка в пространстве осуществляется на основе слухового анализатора. В отдельную группу можно объединить игры и упражнения на усвоение терминологии, такие как: «Куда пойдешь, что найдешь», «Скажи наоборот», «Повторяй за мной» и др. В старшем дошкольном возрасте важное значение имеют игры и упражнения на ориентировку в ограниченном пространстве: на столе, на листе бумаги, в книге, в тетради, а также игры на воссоздание сложной формы предметов: «Из каких фигур сделано?», «Колумбово яйцо», «Чудесный шар», «Шахматы», «Шашки», «Вьетнамская игра», различные головоломки и др., слуховые диктанты или задания типа «Дорисуй кошке хвостик», «Дорисуй мышке ушки» и т. п. Особое место в деятельности старших дошкольников имеют игры на развитие логического мышления (на основе алгоритмов): «Игра в слова», «Вычислительные машины», «Переход улицы», «Сделай позу такую, как на карточке», «Дерево», «Ход коня» и др. [43, с.207-208].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что увлекательные дидактические игры создают у дошкольников интерес к решению умственных задач: успешный результат умственного усилия, преодоления трудностей приносит им удовлетворение. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию. Играя, ребёнок активно стремится что - то узнать, ищет, проявляет усилия и находит, обогащается его духовный мир. А это всё содействует умственному и общему развитию. Выполнение дидактических игр вызывает у детей живой естественный интерес, способствует развитию самостоятельности мышления, а главное -

освоению способов познания, что является важным средством подготовки детей к школе.

Работы Н.Ф.Блехер, Р.Чудновой, Т.Д.Рихтерман, Е.Щербаковой, О.Фунтиковой, С.Г.Ералиевой, Н.Локоть доказывают широкие возможности использования наглядных моделей в работе по формированию временных представлений дошкольников 6-7 лет.

Модель – это своеобразный способ «материализации» времени, отражение времени в наглядной, условно-схематизированной форме.

Исследователи доказали, что использование различного рода моделей, схем, макетов и графики является мощным средством развития мышления детей дошкольного возраста, которые в наглядной, доступной для ребенка форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта. Роль моделей в умственном развитии детей состоит не только в том, что через них дети получают доступ к скрытым, непосредственно воспринимаемым свойствам вещей, но и в том, что при овладении способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых отношений – отношений моделей и оригинала, и, соответственно, формируются два тесно связанных между собой плана отражения – план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты.

Различные модели времени (круговые и линейные) предложены Ф.Н.Блехер, С.Г.Ералиевой, Р.Чудновой, Т.Д.Рихтерман. Объемные модели в виде спирали созданы Е.И.Щербаковой. Некоторое усовершенствование объемных моделей, где спираль заменяется многослойной поверхностью, предложено Н.Локоть.

Цель применения этих моделей — познакомить детей с непрерывностью и текучестью времени. Указанные модели позволяют распознавать отдельные эталоны: части суток, времена года, дни недели и устанавливать последовательность между ними.

Для совершенствования знаний о временах года Р. Чуднова разработала наглядные модели «Части суток», «Дни недели», «Времена

года». Данные модели являются символами года и сезонов. При использовании данных моделей автор учитывает возрастные психологические особенности детей.

Круговой вариант модели суток позволяет проводить упражнения на соотнесение цветных символов с четырьмя секторами круговой модели методом наложения; устанавливать последовательность от любой части суток; выделять все части суток в их цикле следования. В рамках этой круговой модели возможны дидактические игры «Назови все части суток», «Определи соседей», «Что сначала, что потом».

Круговая модель «Круг времени – неделя» (по Р.Чудновой). Модель с цветовым отображением всех дней недели и числовой отметкой (точкованием). Движущаяся стрелка указывает текущий день. Круговая модель и индивидуальные наборы цветных карточек используются в играх «Разложи по порядку», «Найди соседей», «Проверь ответ», «Чья неделя быстрее соберется».

«Круговое движение» подводит ребенка к пониманию непрерывности, текучести времени. Однако эта модель именно подводит к пониманию, но не решает проблему. Важно показать, что новый день тоже состоит из тех же частей что и прошедший, но это уже не вчерашнее утро и не вчерашний вечер, а совершенно новые. Идет повторение, но на новом «витке». В иных условиях. Именно понимание сути данного движения и затрудняет дошкольников. Дети не видят новизны, изменения. Цикличность явления в природе воспринимается ими как простое повторение.

Наглядно–дидактическое пособие «Неделя» (по С.Ералиевой) выполнено в виде книжки-ширмы, состоящей из семи листов. Каждый лист имеет свой определяющий цвет, цифровое обозначение, числовой вариант – точкование, кармашек-вкладыш в виде цветка. К пособию прилагается набор вкладышей, выполненных в виде бабочек соответствующего дням недели цвета. Пособие позволяет знакомить детей с составом недели, отрабатывать порядковую очередность дней недели.

В свою очередь Т.Д. Рихтерман предлагает ознакомление с частями суток на наглядной основе с использованием картинок, с отражением деятельности детей в различные части суток, затем предлагает пейзажные картинки, где дети ориентируются по основным природным показателям: цвет неба, положение Солнца на небосклоне, степень освещенности дня. Далее она советует перейти на условные обозначения пейзажных картинок с помощью цветовой модели, где каждое время суток обозначается определенным цветом, рекомендует также интересные приемы работы с использованием этой модели. Как обобщение знаний о времени, автор предлагает знакомить детей старшего дошкольного возраста с календарем как системой мер времени.

Однако, как показывает в своих исследованиях Т.Д.Рихтерман, использование плоскостного наглядного материала в линейном расположении не всегда формирует у детей правильные представления об основных свойствах времени. В представлениях многих из них последовательность частей суток имеет одну постоянную точку отсчета – утро.

Исследования Е.И. Щербаковой показали, что плоскостное изображение временных эталонов – в виде замкнутых циклов – искажает суть времени, как последовательности существования сменяющих друг друга явлений и не формирует у детей общего представления о диалектической зависимости будущего с прошлым через настоящее. Это, по ее мнению, главный тормоз понимания и активного овладения временными отношениями. Исходя из этого, она поставила задачу: выйти из замкнутого циклического изображения временных эталонов к более научному, а значит, к более достоверному. Ею была решена задача создания модели времени, которая была бы проста по форме и доступна детскому пониманию по содержанию. Движение является сущностью времени следовательно, материя, движение, время и пространство неотделимы друг от друга. Образное описание развития представлено в виде раскручивающейся по

вертикали спирали, где каждый новый виток как бы повторяет предыдущий, но на более высокой ступени.

Поэтому принципу создана объемная модель времени в виде спирали Е.И.Щербаковой, характеризующей путь развития возвратам к исходным пунктам, но на новой основе. Переход течения времени к новому этапу на основе старого. Это и есть закон разрешения противоречий в пути движения, в его итогах (Е.И.Щербакова, О.А. Фунтикова).

Основа объемной модели – спираль, каждый виток которой, в зависимости от решения конкретной дидактической задачи, наглядно показывает движение, изменения процессов, явлений во времени. Для успешного решения разных дидактических задач по ознакомлению детей с разными отрезками времени, с его главными свойствами объемная модель исполнена в виде нескольких спиралей, отличающихся друг от друга размерами и цветовым решением. Созданная объемная модель времени позволила наглядно показать динамику и основанные свойства времени: одномерность, необратимость, текучесть и периодичность. В процессе использования этой модели дети легко и достаточно быстро доходят до самой сути такого сложного понятия как время.

Также Е.И. Щербаковой были созданы модели «дни недели» и «времени года». Модель «дни недели» аналогична первой, но отличалась тем, что ее размеры больше и один виток спирали включает семь отрезков, последовательно окрашенных в разные цвета, соотнесенных с определенными днями недели. Модель «времени года» отличается от предыдущей значительно большим размером и четырехцветным решением.

Опыт внедрения в практику дошкольных организациях наглядных моделей для формирования временных представлений и понятий показывает, что для детей 6 – 7 лет оказывается трудным переход от плоскостной модели в виде круга, к объемной модели в виде спирали. Не дало ожидаемых результатов и предложение Е.И.Щербаковой и О.Фунтиковой постепенно

переходить от одной модели к другой, используя несколько дисков (моделей суток), нанизываемых на стержень один за другим в виде башенки.

В свою очередь Н. Локоть усовершенствовала и предложила объемную модель с «многослойной» поверхностью «Сутки», «Неделя», «Год» для формирования временных представлений. Усовершенствование заключалось в том, что спираль, незнакомая дошкольникам, заменяется «многослойной» поверхностью, а принцип конструкции из бумаги по типу «гирлянда». Верхнее и нижнее основания скрепляются металлическим стержнем или подвешивается подобно фонарику. Предлагаемая модель создаёт наглядный образ «перехода» ночи вчерашних суток в утро сегодняшних суток, а ночи текущих суток в утро завтрашних. Принцип действия функциональный - передвигая движущуюся муфту, демонстрируется текучесть и сменяемость времени. Таким образом, ежедневно дети практическим способом осваивают сложнейшие временные категории цикличности: отмечают, как, минуя «неделю» - привычную плоскостную модель, наступивший день – подвижная муфта, ежедневно продвигается вперед и совершает новый виток во времени.

Данную объемную модель можно включить в дидактическую игру «Путешествие во времени», цель которой - закрепить у детей понятие «сутки», «части суток», «вчера», «сегодня», «завтра», представления о сменяемости суток и частей суток. Аналогичным образом можно изготовить объёмные модели недели, года, взяв за основу плоские круговые модели недели и года.

Таким образом, объемные модели имеют свои преимущества в использовании: отражает динамическую схему временных циклов, многофункциональные в работе, т.к. с их помощью можно закреплять не только понятия временных эталонов, но и иллюстрировать свойства времени: одномерность, необратимость, текучесть и периодичность; достаточно просты в изготовлении более понятны дошкольникам, потому что в качестве составных частей используются знакомые детям плоские модели в виде кругов.

Следовательно, модели значительно облегчают восприятие и осмысливание сложнейших временных понятий, взаимосвязей и очередностей; способствуют поддержанию устойчивого познавательного интереса, предупреждают истощаемость внимания.

Игровые модели позволяют закреплять полученные знания в свободной детской деятельности. А это и есть показатель осознания, усвоения предложенного материала. Элементарная ориентировка во времени становится основой для перехода к осмыслению последовательности и периодичности явлений в жизни детей, к планированию деятельности в дальнейшем, способствует социализации.

Рассмотрим третье условие. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, который представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, одним из основных принципов дошкольного образования является: «сотрудничество Организации с семьей». Одной из главных задач стандарта является: «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей»; в третьем разделе стандарта «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» одним из психолого-педагогических условий реализации Программы, является: «поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность». Таким образом, можно предположить, что в основе взаимодействия современной дошкольной образовательной организации и семьи лежит сотрудничество. А важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является их взаимодействие. Решение задач сотрудничества требует, чтобы педагоги участвовали в психолого-педагогическом просвещении родителей; изучали

семьи, их воспитательные возможности; вовлекали родителей в образовательную деятельность ДОО [31].

Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения [16, с. 151].

Е.И.Тихеева указывала на то, что детский сад плодотворно выполнит свою задачу только в том случае, если он будет работать совместно с семьёй. Она подчёркивала: «Детский сад, организованный соответственно всем рациональным требованиям, - необходимейший помощник семьи в деле воспитания и обучения детей». Е.И. Тихеева рекомендовала в детских садах проводить беседы с родителями по дошкольному воспитанию, периодически устраивать выставки детских работ [15, с. 352].

Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В. А. Сухомлинского, который считал, что сколько-нибудь успешная воспитательная работа совершенно немыслима без системы педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей, которая является важной составной частью общей культуры. Им был выделен и обоснован принцип непрерывности и единства общественного и семейного воспитания, основанный на отношении доверия и сотрудничества между педагогами и родителями [38, с. 403].

Педагоги О.Л. Зверева и Т.В. Кротова считают, что сотрудничество с родителями реализуется через разнообразные формы. Существуют традиционные и нетрадиционные формы общения педагогов с родителями дошкольников. Традиционные формы подразделяются на коллективные, индивидуальные и наглядно – информационные. К коллективным формам относятся родительские собрания, конференции, «Круглые столы» и др. К индивидуальным формам относятся: тематические консультации, педагогические беседы с родителями. Беседа может быть как

самостоятельной формой, так и применяться в сочетании с другими, например может быть включена в собрание, посещение семьи. Тематические консультации организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Отдельную группу составляют наглядно – информационные методы. Они знакомят родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей, оказывают практическую помощь семье. К ним относятся записи на магнитофон бесед с детьми; видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий; фотографии; выставки детских работ; стенды; ширмы; папки – передвижки.

В настоящее время особой популярностью как у педагогов так и у родителей пользуются нетрадиционные формы работы. Схему классификации нетрадиционных форм предлагает Т.В. Кротова. Автором выделяются следующие нетрадиционные формы: информационно – аналитические: проведение социологических срезов, опросов, «Почтовый ящик»; досуговые: совместные досуги, праздники, участие родителей и детей в выставках; познавательные: семинары – практикумы, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, проведение собраний и консультаций в нетрадиционной форме, устные педагогические журналы, игры с педагогическим содержанием, педагогическая библиотека для родителей, наглядно–информационные (информационно–ознакомительные, информационно–просветительские): информационные проспекты для родителей, организация дней открытых дверей, открытых просмотров занятий и других видов деятельности детей, выпуск газет, организация мини - библиотек [12, с. 11-15].

А.А. Гуз в своём пособии «Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи» предлагает следующие традиционные формы работы с семьей: массовые; групповые и индивидуальные. В практике работы дошкольных учреждений проводятся следующие виды родительских собраний: собрания-беседы на воспитательные темы; собрания по обмену опытом воспитания детей в семье; собрания-консультации; собрания в форме «круглого стола».

Основными формами совместной работы детского сада и семьи по вопросам математического развития детей являются доклады и сообщения на родительских собраниях, конференциях и семинарах на которых с ответами выступают не только педагоги, но и сами родители; к конференции хорошо было бы приурочить выставку детских работ, учебников, методических книг, пособий; организация выставок наглядных пособий с описанием их использования; открытые занятия по математике для родителей; групповые и индивидуальные консультации, беседы, передвижные папки и т.п. [43, с. 249-251].

Таким образом, в основе взаимодействия современной дошкольной организации и семьи лежит сотрудничество. Кто же должен быть инициатором установления сотрудничества? Конечно, педагоги дошкольной организации, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной работе, а стало быть, понимают, что ее успешность зависит от согласованности, преемственности в воспитании детей. А помогут в этом разнообразные формы сотрудничества с семьей.

Выводы по первой главе

Обобщив материалы ряда исследований мы выявили, что:

- пространственно-временные представления лежат в основе формирования высших психических функций и эмоциональной жизни человека. Недостаточность сформированное пространственно – временных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень его актуального интеллектуального развития.

- необходимое условие функционирования пространственно-временных представлений – наличие определенного уровня ориентировки в пространственных и временных отношениях объектов. Образование и успешное применение единых временно - пространственных представлений становится возможным только тогда, когда ребенок, ориентируясь на расположение предметов в пространстве и порядок наступления событий,

строит систему отсчета, в которой отражены не только пространственные, но и временные отношения, где в качестве начала отсчета выступает линия, на которой пространственные отношения переходят во временные

- проблема формирования психофизиологических механизмов, позволяющих ребенку отражать пространственно - временные отношения между объектами и ориентироваться в окружающей действительности, основана на положении Н.Н. Поддьякова, об особенности умственной деятельности дошкольника, который считает, что основным средством умственной деятельности ребенка является образ позволяющий дошкольнику отразить различные свойства действительности в их единстве.

- мы рассматриваем психолого - педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально- пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данного процесса формирования у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений и обеспечивающих его эффективное функционирование и развитие.

- время и пространство — наиболее сложные категории для познания детьми дошкольного возраста. Они становятся доступны при использовании в педагогическом процессе современных технологий развития у детей пространственно-временных представлений. Наиболее доступной формой обучения дошкольников является игровая деятельность, поэтому формирование у детей 6-7 лет пространственно - временных представлений эффективно осуществлять через предложенные в системе работы дидактические игры, упражнения и модели.

Глава 2. Экспериментальная работа по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений

2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений

Изучив психолого - педагогические аспекты формирования пространственно – временных представлений у детей старшего дошкольного возраста мы приступили к экспериментальной работе. Констатирующий этап эксперимента строился в два этапа. Целью первого этапа констатирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы было выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет пространственно - временных представлений. Целью второго этапа констатирующего эксперимента явился анализ психолого - педагогических условий по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад №199 «Муравьишка» г.о. Тольятти. В эксперименте принимало участие 20 детей подготовительной группы детского сада: 10 детей (экспериментальная группа) и 10 детей (контрольная группа).

Рассмотрим первый этап констатирующего эксперимента, направленный на выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Изучив психолого - педагогические аспекты формирования пространственно – временных представлений у детей старшего дошкольного возраста, мы выделили показатели сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений, а также осуществили отбор и разработку диагностических заданий (таблица 1).

Таблица 1 - Сводная таблица показателей и диагностических заданий

Показатели	Диагностические задания
умение определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов.	Диагностическое задание 1 «Скажи как ты стоишь?»
умение определять пространственные отношения между предметами.	Диагностическое задание 2 «Новоселье»
умение ориентироваться на местности в процессе передвижения.	Диагностическое задание 3 «Найди игрушку»
умение ориентироваться на листе бумаги в клетку.	Диагностическое задание 4 «Графический диктант»
умение моделировать пространство (план, схема).	Диагностическое задание 5 «Построй план комнаты» (Т.В Лаврентьева)
наличие представлений о частях суток, свойстве времени текучесть.	Диагностическое задание 6 «Когда это бывает?» (Т.Д.Рихтерман)
наличие представлений о днях недели, свойстве времени длительность.	Диагностическое задание 7 «День недели, какой по счету» (Е.И.Щербакова)
наличие представлений о месяцах и временах года, о понятии год, свойстве времени однонаправленность и цикличность.	Диагностическое задание 8 «Времена года» (Н.Е.Веракса)
наличие представлений о календарном времени.	Диагностическое задание 9 «Открываем календарь, начинается январь!»
наличие представлений об измерении времени с помощью часов и без них.	Диагностическое задание 10 «Определи время» (Р.Ф.Галлямова)

Обратимся к результатам констатирующего эксперимента.

Диагностическое задание 1 «Скажи, как ты стоишь?». Цель: выявить уровень сформированности умения определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов.

Экспериментатор вызывал по очереди ребят, указывая им где нужно встать (справа от, слева от, позади, перед, между, за, около): «Саша подойди ко мне; Сева встань так, чтобы ты стоял справа от Саши; Ульяна встань так, чтобы ты стояла слева от Саши; Арина встань так, чтобы ты стояла за Сашей;

Вика встань так, чтобы ты стояла позади Саши; Ева встань так, чтобы ты стояла перед Сашей; Максим встань так, чтобы ты стоял между Сашей и Ульяной». Разместивши так детей педагог просил одного из детей определить своё местонахождение среди окружающих детей. Например: «Саша, посмотри, я стою слева от Севы, а как ты стоишь по отношению к Максиму?». Саша: «Я стою справа от Максима». Педагог: «А как ты стоишь по отношению к Еве? Саша: «Я стою позади Евы» и т.д. Потом всем детям предлагалось повернуться налево (направо), педагог менял местами двух детей (Сашу и Севу) и тогда Сева определял своё местонахождение среди окружающих детей. И т.д. пока все дети не определяют своё местонахождение среди окружающих детей. Задание проводилось индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень – 3 балла - ребенок самостоятельно определяет собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов.

Средний уровень - 2 балла - ребенок с помощью взрослого определяет собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов.

Низкий уровень – 1 балл - ребенок не может определить собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Скажи как ты стоишь?» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка – Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 20% (2 ребёнка - Ева Н., Арина Л.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 30% (3 ребёнка - Ваня Е., Настя П., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 40% (4 ребёнка - Лера К., Вика У., Максим Е., Саша Ш.).

Низкий уровень в контрольной группе у 50% (5 детей - Соня Л., Вероника В., Андрей К., Ваня Ч., Ярослав Б.), в экспериментальной группе у 40% (4 ребёнка - Ульяна В., Вова А., Алина С., Сева Д.).

В этом задании в контрольной и экспериментальной группах большинство детей на среднем и низком уровне. У детей со средним результатом в задании вызвали затруднение, особенно такие пространственные понятия, как «слева» и «справа». Понятие «позади» тоже выполняли не все дети правильно, путали с понятием «за». Дети с низким результатом не смогли справиться с заданием, часто путались, не понимали, что нужно делать и говорить. Это говорит о том, что с детьми нужно вести систематическую работу по умению определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Количественные результаты диагностического задания «Скажи, как ты стоишь?»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)
КГ	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)

Диагностическое задание 2 «Новоселье». Цель: выявить уровень сформированности умения определять пространственные отношения между предметами.

Педагог предлагал детям «заселить» дом животными. Перед ними находилась настенная полка (роль дома) и животные. Ребёнок должен был взять игрушку и по инструкции педагога определить пространственные представления и «заселить» животных в нужную квартиру. Педагог давал инструкцию: «Саша, возьми медведя и «засели» его в квартиру слева от квартиры лисы; возьми кролика и «засели» его в квартиру под квартирой лисы; возьми жирафа и «засели» его в квартиру над квартирой медведя; возьми волка и «засели» его в квартиру между квартирами ёжика и собаки;

возьми кошку и «засели» её в квартиру рядом с квартирой бобра; возьми льва и «засели» в квартиру медведя; возьми сову и поставь её в дом медведя так, чтобы она стояла впереди него» и т.д. Далее педагог задавал вопросы: «Саша, а кто живёт в квартире, которая находится справа от тигра? Кто живёт в квартире, которая находится между квартирами ёжика и собаки? Кто живёт над квартирой медведя?» и т.д. Задание проводилось индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень – 3 балла - ребенок самостоятельно определяет пространственные отношения между предметами.

Средний уровень - 2 балла - ребенок с помощью взрослого определяет пространственные отношения между предметами.

Низкий уровень – 1балл - ребенок не может определить пространственные отношения между предметами.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Новоселье» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка –Лиза Ш., Вероника В.), в экспериментальной группе 10% (1 ребёнок –Арина Л.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 30% (3 ребёнка – Сергей Л., Настя П., Яна М.), в экспериментальной группе 40% (4 ребёнка - Алина С., Ева Н., Вика У., Лера К.).

Низкий уровень в контрольной группе 50% (5 детей - Ваня Ч., Ваня Е., Андрей К., Ярослав Б., Соня Л.), в экспериментальной группе 50% (5 детей - Ульяна В., Вова А., Саша Ш., Максим Е., Сева Д.).

Уровень сформированности умения определять пространственные отношения между предметами в этом задании в контрольной и экспериментальной группе низкий и средний. Дети, которые оказались на низком результате в контрольной и экспериментальной группе – часто путались, делали множество ошибок и не смогли выполнить задание. Дети в контрольной и экспериментальной группах, которые имеют средний результат, справились с заданием только при помощи взрослого, в задании

вызвали затруднения такие пространственные отношения как «слева» и «справа». Это говорит о том, что с детьми нужно вести систематическую работу по умению определять пространственные отношения между предметами.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Количественные результаты диагностического задания «Новоселье»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)
КГ	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)

Диагностическое задание 3 «Найди игрушку». Цель: выявить уровень сформированности умения ориентироваться на местности в процессе передвижения.

Задание предполагало нахождение спрятанной игрушки. Педагог предлагал ребёнку повернуться лицом к детям, но при этом он не должен был видеть, куда педагог спрятал игрушку. Затем педагог давал инструкцию по нахождению игрушки: «Андрей встань рядом со мной; иди вперёд до стула; повернись направо, пройди пять шагов вперёд; повернись налево, пройди три шага вперёд; повернись «кругом», пройди два шага назад; ищи на нижней полке шкафа». Или, педагог: «Вероника встань рядом со мной; иди вперёд до стола, остановись; повернись направо, пройди 3 шага вперёд; повернись налево, пройди 2 шага вперёд; повернись «кругом», пройди 4 шага вперёд, ещё 2 шага вперёд; ищи за столом». Задание выполнялось индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень – 3 балла - ребенок самостоятельно ориентируется на местности в процессе передвижения.

Средний уровень – 2 балла - ребенок с помощью взрослого ориентируется на местности в процессе передвижения.

Низкий уровень – 1 балл - ребенок не может ориентироваться на местности в процессе передвижения

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Найди игрушку» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 30% (3 ребёнка - Соня Л., Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 20% (2 ребёнка - Ева Н., Арина Л.)

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 30% (3 ребёнка – Андрей К., Ваня Ч., Настя Р.), в экспериментальной группе 50% (5 детей – Саша Ш., Ульяна В., Лера К., Максим Е., Сева Д.).

Низкий уровень в контрольной группе у 40% (4 ребёнка–Ваня Е., Ярослав Б., Лиза Ш., Вероника В.), в экспериментальной группе у 30% (3 ребёнка – Вова А., Алина С., Вика У.)

Уровень сформированности умения ориентироваться на местности в процессе передвижения в этом задании в контрольной и экспериментальной группах низкий и средний. Дети с низким результатом в контрольной и экспериментальной группе, испытывали трудности в выполнении задания, они часто сбивались, путались и не сохраняли направление движения даже после того, как взрослый повторял несколько раз. У детей со средним результатом в контрольной и экспериментальной группах трудности вызвали такие ориентировки как повороты «направо» и повороты «налево». Это говорит о том, что с детьми необходимо вести систематическую работу по формированию умения ориентироваться на местности в процессе передвижения.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Количественные результаты диагностического задания «Найди игрушку»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
КГ	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)

Диагностическое задание 4 «Графический диктант» Цель: выявить уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги в клетку.

Ребёнку предлагалось отгадать загадку. Отгадкой было изображение, которое предстояло нарисовать по клеточкам поддиктовку. Экспериментатор давал ребёнку лист в клетку, где была указана стартовая точка. От неё ребёнок поддиктовку взрослого отсчитывал клеточки и соединял линией. Задание выполнялось индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень – 3 балла - ребенок самостоятельно ориентируется на листе бумаги

Средний уровень - 2 балла - ребенок с помощью взрослого ориентируется на листе бумаги

Низкий уровень – 1 балл - ребенок не может ориентироваться на листе бумаги

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Графический диктант» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка – Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 20% (2 ребёнка – Ева Н., Лера К.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 40% (4 ребёнка – Андрей К., Вероника В., Настя Р., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 50% (5 детей – Вика., Максим Е., Алина С., Вова А., Арина Л.).

Низкий уровень в контрольной группе 40% (4 ребёнка – Соня Л., Ярослав., Ваня Е., Ваня Ч.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка – Саша Ш., Ульяна В., Сева Д.).

Уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги (вправо, влево, вверх, вниз), в этом задании, в контрольной и экспериментальной группах низкий и средний. В контрольной и

экспериментальной группах у детей, которые показали средний результат трудности вызвали такие понятия, как «влево» и «вправо». Дети с низким результатом в контрольной и экспериментальной группах часто путались и не смогли найти «дорогу» к кубу. Это говорит о том, что с детьми необходимо проводить систематическую работу по формированию умения ориентироваться на листе бумаги в клетку.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Количественные результаты диагностического задания «Графический диктант»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
КГ	4 (30%)	4 (40%)	2 (20%)

Диагностическое задание 5 «Построй план комнаты». Цель: выявить уровень сформированности умения моделировать пространство.

Ребёнок должен был построить план реальной комнаты, в которой находились два шкафа, два стола, и два стула, а затем, воспользовавшись самостоятельно выполненным планом, найти спрятанную экспериментатором игрушку (зайца). Ребёнка приводили в комнату, обращали его внимание на окно, дверь и расположение мебели. Затем экспериментатор предлагал построить на фланелеграфе, расположенном на полу у входной двери комнату, как настоящую; расположить в ней мебель, с помощью предметов - заместителей (два одинаковых больших прямоугольника, два одинаковых средних прямоугольника и два квадрата). По выполнении задания экспериментатор прятал игрушку четыре раза (за шкафами и под столами) и указывал на плане место, где он спрятал, а ребёнок искал её в реальной комнате. Задание выполнялось индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень – 3 балла - ребенок самостоятельно моделирует пространство.

Средний уровень - 2 балла - ребенок с помощью взрослого моделирует пространство.

Низкий уровень – 1 балл - ребенок не может моделировать пространство

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Построй план комнаты» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 10% (1 ребёнок - Соня Л) в экспериментальной группе 0%.

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 50% (5 детей – Андрей К., Яна М., Вероника В., Сергей Л., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка – Ева Н., Максим Е., Вика У.).

Низкий уровень в контрольной группе 40% (4 ребёнка – Ярослав., Ваня Е., Настя Р., Ваня Ч.), в экспериментальной группе 70% (7 детей – Саша Ш., Ульяна В., Вова А., Арина Л., Лера К., Алина С., Сева Д.).

Уровень сформированности умения моделировать пространство в этом задании, в контрольной и экспериментальной группах низкий и средний. Дети с низким результатом не смогли построить план комнаты даже с подсказками экспериментатора. Дети в контрольной и экспериментальной группах, которые имеют средний результат, выполнили задание на построение плана с помощью экспериментатора, искали игрушку наугад, не обращая внимания на план. Они обращались к плану только после указаний педагога и пользовались поэлементным соотнесением. Это говорит о том, что с детьми необходимо проводить систематическую работу по формированию умения моделировать пространство.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Количественные результаты диагностического задания «Построй план комнаты»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	7 (70%)	3 (30%)	0 (0%)
КГ	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)

Диагностическое задание 6 «Когда это бывает?». Цель: выявить уровень сформированности представлений о частях суток (утро, день, вечер, ночь), его текучести; умение определять части суток по деятельности человека и цикличности природных явлений.

Материал: два набора картинок: первый набор сюжетных картинок, где изображены разные виды деятельности детей, следующие друг за другом на протяжении дня: уборка постели, гимнастика, умывание, завтрак, игра детей, сон и т. д.; второй набор картинок с изображением явлений природы, свойственных тому или иному времени суток: звездное небо, луна; туман, рассвет; высокое солнце, резвящиеся животные; закат, закрывающиеся цветы, первая звезда.

Задание 1: «Назови, какие части суток ты знаешь, начиная с утра».

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

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

Задание 4: назови части суток от вечера (от дня, от ночи).

Задания предлагались для каждого ребенка индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень - 3 балла – ребенок справляется с заданиями самостоятельно; все части суток названы правильно и по порядку; все карточки разложены по порядку, ребенок соотносит деятельность человека с характерной частью суток; определяет части суток по цикличности

природных явлений; понимает, что время течет непрерывно; аргументирует свой ответ.

Средний уровень -2 балла– ребенок выполняет задания с помощью взрослого; части суток названы правильно, допускает ошибки в последовательности; с помощью взрослого соотносит деятельность человека с характерной частью суток; затрудняется в определении частей суток по цикличности природных явлений.

Низкий уровень -1 балл – ребенок не справился с заданиями даже после стимулирующей помощи взрослого; карточки разложены не последовательно, части суток не названы, ответ не обоснован.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Когда это бывает?» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка – Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 20% (2 ребёнка - Ева Н., Арина Л.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 70% (7 детей - Ваня Е., Настя П., Лиза Ш., Вероника В., Андрей К., Ваня Ч., Ярослав Б.), в экспериментальной группе 70% (7 детей - Лера К., Вика У., Максим Е., Саша Ш., Вова А., Алина С., Сева Д.).

Низкий уровень в контрольной группе у 10% (1 ребёнок - Соня Л.), в экспериментальной группе у 10% (1 ребёнок- Ульяна В.).

В этом задании в контрольной и экспериментальной группах большинство детей на высоком и среднем уровне. Это говорит о том, что с детьми ведётся систематическая работа по формированию представлений о частях суток и текучести времени со старшей группы.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 7. Таблица 7 - Количественные результаты диагностического задания «Когда это бывает?»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	7 (70%)	2 (20%)
КГ	1 (10%)	7 (70%)	2 (20%)

Диагностическое задание 7 «День недели, какой по счету». Цель: выявить уровень представлений о днях недели и их последовательности, умение соотнести день недели с порядковым числителем, умения определять какой день был вчера, сегодня, будет завтра.

Материал: карточки – символы дней недели, с одной точкой – понедельник, с двумя – вторник, тремя – среда, четырьмя – четверг, пятью – пятница, шестью – суббота, семью точками – воскресенье.

Задание предлагалось для каждого ребенка индивидуально.

Задание 1: «Назови дни недели по порядку. Сколько дней в неделе. Какой день недели сегодня, какой был вчера, какой будет завтра? Какой день недели наступит после субботы (был до среды)?».

Задание 2: Карточки-символы показывались поочередно. Ребенок должен был назвать день недели, какой по счету.

Задание предлагалось для каждого ребенка индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень -3 балла- – самостоятельно ориентируется во времени, соотносит понятия «вчера», «сегодня», «завтра» по отношению к настоящему времени, знает и называет дни недели, определяет их временную последовательность, соотносит с порядковыми числительными.

Средний уровень -2 балла– называет все дни недели последовательно, с помощью взрослого соотносит понятия «вчера», «сегодня», «завтра»; с порядковыми числительными соотносит после стимулирующей помощи взрослого.

Низкий уровень -1 балл – ребенок не справился с заданиями даже после стимулирующей помощи взрослого; не называет дни недели, не знает их

последовательность; не соотносит понятия «вчера», «сегодня», «завтра»; не соотносит день недели с порядковым числителем.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «День недели, какой по счёту» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка –Лиза Ш., Вероника В.), в экспериментальной группе 10% (1 ребёнок –Арина Л.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 30% (3 ребёнка – Сергей Л., Настя П., Яна М.), в экспериментальной группе 40% (4 ребёнка - Алина С., Ева Н., Вика У., Лера К.).

Низкий уровень в контрольной группе 50% (5 детей - Ваня Ч., Ваня Е., Андрей К., Ярослав Б., Соня Л.), в экспериментальной группе 50% (5 детей - Ульяна В., Вова А., Саша Ш., Максим Е., Сева Д.).

Таким образом, уровень представлений о днях недели в этом задании в экспериментальной и контрольной группах в основном средний и низкий. Не все дети справились с заданием, ориентируются в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», но не могут назвать какой день был вчера, будет завтра относительно настоящего времени (дня недели), не называют последовательно дни недели, не соотносят с порядковым числителем.

Это говорит о том, что с детьми нужно вести систематическую работу по данному представлению.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Количественные результаты диагностического задания «День недели, какой по счёту»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)
КГ	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)

Диагностическое задание 8 «Времена года». Цель: выявить уровень представлений о месяцах и временах года, их последовательность, какие

месяцы входят в определенное время года; свойстве времени однонаправленность, цикличность.

Материал: набор из 8 картинок с изображением времен года (чтобы ребенок мог выбрать), набор из 12 карточек с названиями месяцев и иллюстрациями к ним.

Задание 1: «Назови, какие времена года ты знаешь. Выбери картинки с изображениями этих времен года. Расставь их по порядку, начиная с осени. Объясни, почему ты выбрал именно эти картинки».

Задание 2: «Перечисли все месяцы года. Сколько месяцев в году. Назови осенние (зимние, весенние, летние) месяцы».

Задание 3: «Перед тобой картинки с изображением времен года и месяцев. Как ты знаешь в каждом времени года по три месяца. Собери картинки так, чтобы месяцы соответствовали своему времени года».

Задание предлагалось для каждого ребенка индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень -3 балла – ребенок самостоятельно справился с заданием; даны правильные ответы на все вопросы, все картинки подобраны правильно, ответ аргументирован; ориентируется в названиях времен года и месяцев, допускает не соблюдение очередности месяцев; знает из каких месяцев состоит то, или иное время года; умеет определять время года по цикличности природных явлений. Самостоятельно может дать объяснение различным временным явлениям.

Средний уровень -2 балла – ребенок справился с заданием с помощью взрослого; в каждом пункте дано большинство ответов из предложенных вопросов; допускает ошибки в группировании месяцев года и их соотношении с характерным временем года; затрудняется в определении времени года по цикличности природных явлений; выражает свой ответ с помощью формулировок взрослого.

Низкий уровень -1 балл – ребенок не справился с заданием даже с помощью взрослого; не знает и не называет месяцы и времена года, их

последовательность, не соотносит месяцы с характерным временем года; не умеет определять время года по цикличности природных явлений; ответ не аргументирован.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Времена года» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 30% (3 ребёнка - Соня Л., Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 20% (2 ребёнка - Ева Н., Арина Л.)

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 30% (3 ребёнка – Андрей К., Ваня Ч., Настя Р.), в экспериментальной группе 50% (5 детей – Саша Ш., Ульяна В., Лера К., Максим Е., Сева Д.).

Низкий уровень в контрольной группе у 40% (4 ребёнка–Ваня Е., Ярослав Б., Лиза Ш., Вероника В.), в экспериментальной группе у 30% (3 ребёнка – Вова А., Алина С., Вика У.)

Таким образом, по результатам данного диагностического задания можно сказать, что в обеих, группах преобладает в основном средний и низкий уровень представления о месяцах и временах года. Это говорит о том, что на начало года у детей не точные временные представления, наблюдается смешение временных понятий.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Количественные результаты диагностического задания «Времена года»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
КГ	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)

Диагностическое задание 9 «Открываем календарь, начинается январь!» Цель: выявить уровень представлений о календарном времени.

Материал: плоскостная модель календаря года.

Задание: «Посмотри на календарь и ответь на вопросы: Какое сейчас время года? Месяц? День недели? Какой праздник мы все отмечали недавно?»

Новый год. Кончился старый год и начался следующий. Какого числа наступил новый год? Какой был день недели первого января? Какое сегодня число и день недели? Как все это можно узнать? У тебя дома есть календарь? Зачем дома нужен календарь?». Задание предлагалось для каждого ребенка индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень - 3 балла – ребенок самостоятельно справился с заданием; ответил на все вопросы; ориентируется во времени по модели календаря года, правильно называет время года, месяц, день недели

Средний уровень - 2 балла – ребенок справился с заданием с помощью взрослого; допускает неточности в назывании времени года, месяца, дня недели.

Низкий уровень -1 балл – ребенок не справился с заданием даже с помощью взрослого.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Открываем календарь, начинается январь!» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка – Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 20% (2 ребёнка – Ева Н., Лера К.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 40% (4 ребёнка – Андрей К., Вероника В., Настя Р., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 50% (5 детей –Вика., Максим Е., Алина С., Вова А., Арина Л.).

Низкий уровень в контрольной группе 40% (4 ребёнка– Соня Л., Ярослав., Ваня Е., Ваня Ч.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка – Саша Ш., Ульяна В., Сева Д.).

Уровень сформированности представлений о календарном времени, в этом задании, в контрольной и экспериментальной группах низкий и средний. В контрольной и экспериментальной группах у детей, которые

показали средний результат допускали неточности в назывании времени года, месяца и дня недели.

Дети с низким результатом в контрольной и экспериментальной группах часто путались и не смогли ответить на предложенные ответы, несмотря на подсказки взрослого. Это говорит о том, что с детьми необходимо проводить систематическую работу по формированию представлений о календарном времени.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 10.

Таблица 10 - Количественные результаты диагностического задания «Открываем календарь, начинается январь!»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
КГ	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)

Диагностическое задание 10 «Определи время». Цель: выявить умение определять время с использованием механических часов; умение оценивать временные интервалы; ориентироваться во времени по часам.

Материал: модель циферблата со стрелками.

Задание 1: «Ответь на вопросы, что можно сделать за 1 минуту, за 5 минут, за 1 час? Что дольше 1 минута или 1 час?».

Задание 2: «Перед тобой часы. Скажи, сколько сейчас времени? Поставь стрелки часов так, чтобы было ровно 2 часа. Поставь стрелки часов так, что бы на них было 4 часов 30 минут, 5 часов 15 минут».

Задание предлагалось для каждого ребенка индивидуально.

Уровни оценки:

Высокий уровень -3 балла – ребенок самостоятельно справился с заданием; ответил на все вопросы; умеет определять время с использованием механических часов; оценивает временные интервалы; ориентируется во времени по часам.

Средний уровень -2 балла – ребенок справился с заданием с помощью взрослого; допускает неточности в ориентировании в интервалах времени; затрудняется в определении времени по часам.

Низкий уровень -1 балл – ребенок не справился с заданием даже с помощью взрослого; не ориентируется в интервалах времени, во времени по часам.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Определи время» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 10% (1 ребёнок - Соня Л) в экспериментальной группе 0%.

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 50% (5 детей – Андрей К., Яна М., Вероника В., Сергей Л., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка – Ева Н., Максим Е., Вика У.).

Низкий уровень в контрольной группе 40% (4 ребёнка – Ярослав., Ваня Е., Настя Р., Ваня Ч.), в экспериментальной группе 70% (7 детей – Саша Ш., Ульяна В., Вова А., Арина Л., Лера К., Алина С., Сева Д.).

Уровень сформированности умения определять время с использованием механических часов; умение оценивать временные интервалы; ориентироваться во времени по часам, в этом задании, в контрольной и экспериментальной группах низкий и средний. Дети с низким результатом не ориентируются в интервалах времени, во времени по часам, даже с подсказками экспериментатора. Дети в контрольной и экспериментальной группах, которые имеют средний результат, справились с заданием с помощью взрослого, допускали неточности в ориентировании в интервалах времени, затруднялись в определении времени по часам. Это говорит о том, что с детьми необходимо проводить систематическую работу по формированию умения определять время с использованием механических часов, оценивать временные интервалы, ориентироваться во времени по часам.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 11.

Таблица 11 - Количественные результаты диагностического задания «Определи время»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	7 (70%)	3 (30%)	0 (0%)
КГ	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)

После проведения всех диагностических методик на констатирующем этапе исследования мы выделили уровни сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

Высокий уровень (26-30 баллов). К этому уровню относятся дети, которые самостоятельно определяют собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов; используют в речи пространственные термины; умеют определять пространственные отношения между предметами; свободно ориентируются на местности в процессе передвижения, самостоятельно и правильно ориентируются на листе бумаги; умеют моделировать пространство с помощью плана. Последовательно называют части суток и соотносят свою деятельность с частями суток; знают и называют дни недели, определяют их временную последовательность, соотносят с порядковыми числительными; знают из каких месяцев состоит то, или иное время года; умеют определять время года по цикличности природных явлений; умеют пользоваться моделями времени; ориентируются во времени, соотносят понятия «вчера», «сегодня», «завтра» по отношению к настоящему времени; имеют представления о различных интервалах времени, определяют время по модели часов в пределах часа и получаса. Аргументируют свой ответ.

Средний уровень (16-25 баллов). К этому уровню относятся дети, которые правильно, но с помощью взрослого: определяют собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов; используют в речи пространственные термины; определяют пространственные отношения между предметами; ориентируются на местности в процессе передвижения; ориентируются на листе бумаги;

моделируют пространство с помощью плана; пользуются моделями времени. Допускают ошибки в последовательности назывании дней недели, после стимулирующей помощи взрослого могут соотнести день недели с порядковым числительным; могут правильно разделить и назвать части суток, но затрудняются в соотнесении деятельности с определенной частью суток; не понимают свойства времени, и как следствие допускают ошибки в последовательности назывании месяцев, в группировании месяцев года и их соотнесении с характерным временем года. Затрудняются в определении времени года по цикличности природных явлений. С помощью взрослого соотносят понятия «вчера», «сегодня», «завтра» по отношению к настоящему. С помощью взрослого ориентируются в интервалах времени, затрудняются в определении времени по часам. Допустив ошибки стараются их исправить.

Низкий уровень (10-15 баллов). К этому уровню относятся дети, которые не умеют: определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов; использовать в речи пространственные термины; определять пространственные отношения между предметами; ориентироваться на местности в процессе передвижения, правильно ориентироваться на листе бумаги; моделировать пространство с помощью плана. У детей отсутствуют временные представления; не знают части суток или называют их беспорядочно; не соотносят свою деятельность с частями суток; не знают названия дней недели и месяцев их последовательность; не знают из каких месяцев состоит то, или иное время года, не умеют определять время года по цикличности природных явлений; не ориентируются в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», в интервалах времени, не могут определить время по часам. Ответ не аргументирован. Часто ошибаются и обращаются за помощью к взрослому.

По результатам диагностики мы распределили всех детей по трем уровням сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений в таблице 12, таблицы сравнительных результатов

представлены в приложении (Приложение Б). В процентном соотношении мы получили следующие результаты: у детей ЭГ – низкий уровень составил – 50%; средний уровень – 40%; высокий уровень – 10%. В КГ – низкий уровень составил - 30%; средний уровень составил - 50%, высокий уровень – 20%. Полученные данные отражены в рисунке 1.

Таблица 12 - Уровни сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)
КГ	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)

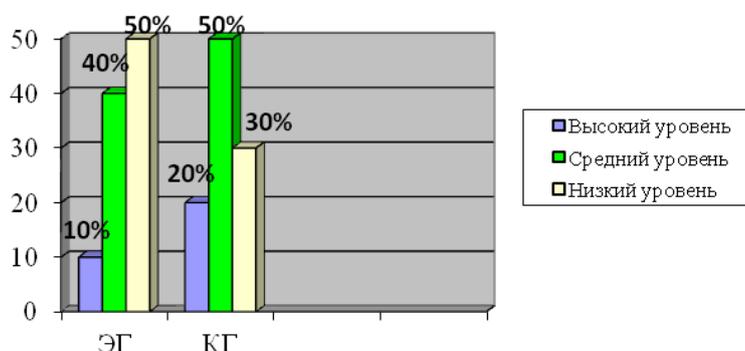


Рисунок 1 - Результаты констатирующего эксперимента

Анализ результатов эксперимента показал, что у детей 6-7 лет при отсутствии систематической работы по формированию пространственно-временных представлений складываются весьма неточные умения ориентироваться в пространстве и словесно обозначать пространственные категории. Дети не всегда пользуются словарным запасом, в котором имеются необходимые пространственные термины. При выполнении конкретных заданий ребенок как бы перебирает сначала все известные и более привычные для него варианты обозначений. Прежде чем с помощью наводящих вопросов взрослого находит правильный ответ. Не все пространственные предлоги и наречия усвоены детьми. В ходе эксперимента у детей отмечались ряд особенностей по ориентировке в пространстве: конкретно-чувственный характер: некоторые дети ориентировались на своем

теле и всё определяли относительно собственного тела; дети ориентировались легче в статике, нежели в движении; относительный характер пространственных отношений: чтобы ребенку определить как относится предмет к другому лицу, ему надо в уме встать на место предмета, что вызывало трудности у некоторых детей; ребёнок легче определял пространственные отношения к предметам, находящимся на близком расстоянии от него. Также, как видим, у детей 6-7 лет при отсутствии систематической работы по ознакомлению со временем и способами его измерения складываются весьма отрывочные, неточные представления о календарном времени. Заучивание названий и последовательности дней недели, месяцев носит чисто формальный характер, не связано с формированием основных понятий о длительности, емкости мер времени, о текучести, необратимости, о смене и периодичности времени. Сведения об отдельных временных обозначениях являются поверхностными, вне системы временных отношений. Осознавание временных отношений и характер использования детьми временных мер во многом случайны, ибо зависят от того, каким конкретным содержанием наполняется каждый из временных эталонов.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений у большей части детей 50% детей ЭГ и у меньшей части детей 30% детей КГ. Эти результаты доказывают необходимость проведения формирующего эксперимента.

Следующим этапом констатирующего эксперимента явился анализ психолого – педагогических условий по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

Мы провели анкетирование родителей с целью выявления заинтересованности родителей в проблеме формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Чтобы в дальнейшем подобрать формы работы с семьёй, для вовлечения их в воспитательно -

образовательный процесс по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Анкета представлена в Приложении В.

Родителям предлагалось ответить на вопросы анкеты. Многие родители заинтересовались вопросом формирования пространственно-временных представлений у дошкольников. Например, мама Евы Н. рассказала, что они с дочкой часто играют в игры, содержание которых направлено на формирование пространственно-временных представлений. Но некоторые родители неохотно отнеслись на предложение заполнить анкету. Мама Максима Е. и Алины С., с неодобрением отнеслись на просьбу воспитателя заполнить анкету: «Я работаю, мне некогда знакомить ребёнка с пространственно-временными представлениями. Это задачи детского сада». После того, как воспитатель разъяснил, в чем суть данного исследования, то родители согласились принимать в нем активное участие. Таким образом, продиагностировав 20 человек, мы пришли к выводу, что все родители (100%) заинтересованы в данной проблеме и хотели бы узнать больше о формировании у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений совместно с детьми. 40 % родителей ответили, что часто играют в игры, содержание которых направлено на формирование знаний о пространственно-временных представлениях у детей.

Также мы проанализировали предметно-развивающую среду в группе по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. В результате проведенного анализа было выявлено, что в данной группе детского сада предметно-развивающая среда организована с учетом принципов построения развивающего пространства В.А.Петровского. Всё пространственное окружение является неременным условием развивающей среды и опирается на личностно-ориентированную модель взаимодействия. Предметно – пространственная среда организована таким образом, чтобы каждый ребёнок имел возможность заниматься любимым делом. Оборудование размещено по принципу нежёсткого центрирования,

что позволяет детям объединиться в подгруппы по интересам в центре: конструирования; искусства; игры (сюжетно – ролевой, театрализованной, режиссёрской); природы и экспериментирования; грамотности (книжная зона, игры и оборудование для развития речи); центре «Занимательной математики» и другие. Нас интересует центр «Занимательной математики». В художественном оформлении центра использовались геометрические орнаменты и сюжетные изображения из геометрических фигур, герои детской литературы. Подбор игрового материала определяется возрастными возможностями и уровнем развития детей группы. Детям предоставляется возможность в свободное время выбрать интересующую их игру, пособие математического содержания и играть индивидуально или совместно с другими детьми, небольшой подгруппой. В центре размещён разнообразный материал, это: настольно-печатные игры («Подбери узор», «Непослушные мячики», «Веселый кубик» и т.д.); игры для развития логического мышления, подводящие детей к освоению шашек и шахмат: «Лиса и гуси», «Квартет», «Волк и овцы»; головоломки («Лабиринт», «Игры со счетными палочками» и т.д.); логические задачи («Какие цифры поменялись?», «Найди похожую фигуру», «Только одно свойство» и т.д.); игры на составление целого из частей, на воссоздание фигур-силуэтов из специальных наборов фигур («Геометрическая мозаика» и т.д.); игры на развитие ориентировки в пространстве («Мастерская ковров», «Найди похожую» и т.д.). Все они интересны и занимательны. Но при проведении анализа центра «Занимательной математики» мы не увидели достаточного количества игр решающих задачи пространственно-временных представлений у детей в их единстве. При этом отсутствуют игры на формирование умения моделировать пространство, мы не увидели достаточного количества объемных, плоскостных, круговых моделей: «части суток», «дни недели», «времена года».

Таким образом, перспективы дальнейших поисков в направлении исследования заключаются в разработке системы работы, которая будет

строиться с учетом уровня пространственно - временных представлений детей, выявленного в ходе педагогического исследования.

Целью разработки данной системы является: выделение этапов и определение основных направлений системы работы, которая способствует формированию пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения этой цели предусматривается решение следующих задач:

- определить этапы системы работы, направленной на формирование пространственно-временных представлений, с учетом последовательности овладения ребенком в онтогенезе пространственно-временными представлениями;

- обеспечить комплексность системы работы;

- охарактеризовать основные направления системы работы на каждом ее этапе;

- обеспечить последовательность и преемственность на всех этапах системы работы по формированию, усвоению и закреплению в повседневной жизни различных пространственно-временных представлений.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений

Целью формирующего этапа эксперимента явилось экспериментальная проверка эффективности психолого-педагогических условий в формировании у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы принимала участие экспериментальная группа детей.

Анализ научных подходов к проблеме позволил теоретически обосновать разработку структурной педагогической модели реализации психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет

пространственно-временных представлений. Теоретико-методологической основой выступили системный, аксиологический и личностно-деятельностный подходы. Системный подход предполагает изучение взаимосвязей и взаимодействий разных компонентов (цель, содержание, принципы, психолого-педагогические условия, формы, методы, средства реализации данного процесса и т.д.) в формировании у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Аксиологический подход характеризует мотивационно-ценностное отношение ребёнка к окружающему миру, то есть позволяет трактовать формирование у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений с позиции ориентации на ценность и значимость пространственно-временных представлений в жизни. Личностно-деятельностный подход проявляется в ориентации на личность ребёнка-дошкольника как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности процесса формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений, позволяет определить ведущие линии взаимоотношения ребёнка с педагогом, реализации его потребностей, возможностей и осознания себя как субъекта деятельности.

Для эффективности процесса формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений нами определены педагогические условия: обогащение предметно - развивающей среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включением дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей. Организуя психолого-педагогические условия формирования у детей 6-7 лет пространственно - временных представлений, мы опирались в своем исследовании на принципы: последовательности, «от простого к сложному», активного действия, непрерывности, вариативности, сензитивности. Где, принцип последовательности говорит о последовательности овладения пространственно-временных представлений в онтогенезе. Изученный нами,

в теоретической части нашего исследования, онтогенез развития пространственно-временных представлений помогает выстроить четкую последовательность основных направлений и содержания работы формирования пространственно-временных представлений. Таким образом, проведенный нами анализ основных направлений и содержания работ по формированию пространственно-временных представлений должны строиться в соответствии с последовательностью их формирования в онтогенезе. Принцип «от простого к сложному» означает, что работа будет строиться на постепенном усложнении различных заданий с детьми. Принцип активного действия предполагает, что ребёнок будет познавать пространственно-временные представления через практическую деятельность. Принцип вариативности говорит о том, что в образовательной деятельности с детьми, по формированию пространственно-временных представлений, мы будем использовать различный материал, который может как заменять, так и дополнять друг друга. Принцип сензитивности означает учёт при организации подготовленной предметно-развивающей среды периодов онтогенетического развития, в течение которых ребенок обладает повышенной чувствительностью к определенному рода воздействиям внешней среды и оказывается, как физиологически, так и психологически, готов к усвоению пространственно-временных представлений. При анализе литературы по данной проблеме, мы узнали, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования пространственно-временных представлений.

Деятельность педагога по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений, включает следующие методы: демонстрация объектов и иллюстраций, показ, рассказывание, объяснение, пояснения, одобрение и методические приёмы: сравнение, указания, вопросы к детям.

Каждое условие включает в себя специально подобранные формы и средства работы: беседа, наблюдения, решение ситуаций, игры и упражнения, рассматривание моделей, чтение художественной литературы.

Процессуально-деятельностный компонент включает реализацию психолого-педагогических условий, методов, средств и форм работы.

Результат (результативный компонент) модели - переход дошкольника на более высокий (качественно отличный) уровень сформированности пространственно-временных представлений.

Обратимся к реализации психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Сначала в родительском уголке были подобраны материалы о пространственно-временных представлениях: консультация для родителей: «О значении пространственно-временных представлений у детей» (Приложение Г), памятка для родителей: «Пространственно-временные представления у детей у 6-7 лет» (Приложение Г). Также для родителей была разработана: «Картотека игр и упражнений по формированию пространственно-временных представлений у детей». (Приложение Д).

Затем мы обогатили предметно - развивающую среду материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей. Мы внесли в актуальную среду для организации самостоятельной деятельности по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений различные атрибуты для игр. К созданию и обогащению предметно-развивающей среды, привлекались и родители группы. Родители Саши Ш., Арины Л., Вики У. и Вовы А. принимали участие в изготовлении макета по ПДД для организации самостоятельной игровой деятельности по пространственно-временным ориентировкам с помощью схемы пути и песочным часам. Мама Всеволода Д. и Максима Е. разработали и сделали карточки схемы пути. Мама Евы Н. сделала кукольный дом (макет) и мебель для кукольного домика из спичечных коробок для организации игр по умению моделировать пространство на время. В центр «Занимательной

математики» были принесены родителями Леры К., Ульяны В. и Алины С. игры по пространственно-временным представлениям, которые были изготовлены совместно с детьми («Смешарики», «Где бабочка?», «Составь предложение с предлогом» по умению определять пространственные отношения между предметами. Также родители активно участвовали в изготовлении атрибутов к дидактическим играм, например были сделаны модели недели и времени года. Родители принесли различные календари и виды часов для организации выставки: «Вот они какие часы!». Особо активной оказалась работа по подбору: картинок, фотографий, парных картинок с однородными предметами, но по-разному расположенными; содержание которых будет полезным в умении определять пространственные отношения между предметами и умении определять своё местонахождение среди окружающих людей и предметов. Для этого завели специальную папку, куда и взрослые и дети складывали интересные и яркие иллюстрации. (Приложение Е).

Работа по включению дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах строилась в два этапа: информационно-обучающий и практико-преобразующий. Изученный нами онтогенез развития пространственно-временных представлений помогает выстроить чёткую последовательность содержания работы формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений в указанных этапах.

На первом этапе-информационно-обучающем, мы обогащали знания и представления детей о пространственно-временных представлениях. Мы опирались на методику математического развития детей Е.И. Щербаковой. Работа начиналась с повторения, уточнения и закрепления знаний, полученных в предыдущих группах. Процесс познания осуществлялся под целенаправленным руководством педагога. По пространственным представлениям, основными методическими приемами являлись наблюдения и пояснения размещения предметов относительно друг друга,

словесное и графическое обозначение направлений и ориентировки в пространстве. Особое значение приобретало схематическое изображение пространства на листе бумаги, умение понимать схему, обозначать и менять направление движения в зависимости от словесного или схематического обозначения. Особое внимание в работе с детьми мы уделяли рассматриванию картин, иллюстраций, фотографий, при рассматривании мы отмечали положение предметов, позу людей, размещение частей тела и т.п. Мы объясняли отдельные понятия, выражения, характеризовали направление, расстояние, отношение в пространстве. Мы рассказывали: «Что означают выражения: «возле моста», «под мостом», «через мост», «напротив дома», «возле детского сада», «вдали»?» и т.д.

Закрепляли распознавание пространственных направлений от себя: вперед, назад, налево, направо; положение того или иного предмета относительно себя (впереди — шкаф, сзади — стул, справа — дверь, слева — окно, вверху — потолок, внизу — пол, стена — далеко, стул — близко). Взаимобратные обозначения пространственных отношений, направлений, расстояний всегда давались одновременно, попарно. Например, справа-слева, далеко-близко.

Мы ставили детей один за другим, и спрашивали, кто впереди, а кто сзади. Потом детей становили в шеренгу и уточняли, кто справа, а кто слева от ребёнка: «Справа-Алина, а слева-Сережа».

Особое внимание уделяли развитию речи детей, активизации словаря, который характеризует пространственные отношения, направления, расстояния.

Мы закрепляли умение определять направления и размещение предметов относительно друг друга: впереди, сзади, слева, справа, между, посередине.

Детям предлагали поднять правую, а потом левую руку. «Коля, подойди ко мне! Стань спиной к ребятам и отведи правую руку в сторону. Правильно ли Коля выполнил задание? Коля, не опуская руки вниз, повернись лицом к детям! Какую руку Коля поднял в сторону? Какая рука у

него опущена вниз?» Во время таких упражнений закрепляли осознание зеркального изображения.

Закрепляли умение определять, какой предмет расположен впереди, слева, справа от другого предмета. Мы показывали на куклу, которая сидит посередине стола: «Саша, покажи, какая рука у куклы правая, а какая левая. Какую игрушку я поставила слева, а какую справа от куклы? Где сидит собачка? А где кошечка?» Потом игрушки меняют местами и задают вопросы: «Где теперь сидит собачка, а где уточка? (игрушки размещают не только слева и справа, но и впереди, сзади куклы). Мы каждый раз называли, где что стоит.

Использовали прием активного передвижения в пространстве. Так, мы вызывали по очереди пять-шесть детей, указывая им, где нужно встать: «Сережа, подойди ко мне. Коля, встань так, чтобы Сережа был сзади тебя. Вера, встань впереди Ирины» и т.д. Разместивши так детей, мы называли, кто стоит впереди, сзади от кого. Потом им предлагалось повернуться налево (направо) и снова называли кто и где (относительно их) стоит (слева или справа).

В работе широко использовали целевые прогулки, беседы по картине, подвижные игры. Особенно важно при этом опираться на опыт детей, на их знания. Почти в каждой подвижной игре можно выделить задания на определение направления, местопребывания и отношений между предметами в пространстве.

Для совершенствования умений ориентировки в пространстве вводили правила, которые требовали сохранения направления движения, использования всего пространства.

Значительную роль при этом играла речь педагога, адекватное использование слов-терминов, чёткость, интонационная выразительность, выделение главного, развитие интереса к игре, установление соответствующего темпа. Чтение стихотворений, рассматривание картин, иллюстраций способствовало адекватному использованию предлогов: на, в,

под, над и т.д.

Большое внимание уделялось упражнениям, связанным с ориентировкой на ограниченной плоскости: столе, листе бумаги, карточке. В качестве методических приемов, способствующих уточнению и закреплению этих умений, мы использовали зрительные и слуховые диктанты. Мы раскладывали на листе бумаги плоскостные геометрические фигуры. «Постепенно такие задания усложняются как за счет увеличения количества фигур, так и смены расположения. Мы располагали предметы не только в линейном порядке, но и, опираясь на условное деление пространства, по горизонтали и вертикали. Например: «В правом верхнем углу положим круг, в левом нижнем — треугольник» и т.д.

Важное значение приобрела работа с тетрадью в большую клетку и формирование некоторых практических умений и навыков ориентировки на листе бумаги. Детей учили выделять лист, страницу, верхнюю и нижнюю части страницы, проводить линии сверху вниз, вправо влево, отсчитывать клеточки и др. Мы рассказывали: какую форму имеет страница, сколько у нее углов, сколько из них верхних, правых, левых. Показывали следующее: «Поставим на странице точку, от точки отсчитаем вправо четыре клетки и снова поставим точку, потом посчитаем вниз и влево по четыре клетки и также поставим точки. Теперь соединим все точки так, чтобы получился квадрат» и т.п.

Параллельно шла работа по временным представлениям у детей. Мы закрепляли и углубляли представления о единицах и некоторых особенностях времени.

Уточнялись представления детей о некоторых промежутках времени — частей суток (утро, день, вечер, ночь). Ознакомление детей с некоторыми отрезками времени осуществляется в основном на чувственной основе. Мы выясняли, что дети делают утром, вечером, днем, ночью. В качестве методических приемов обучения широко использовали наблюдения, рассматривание картин, иллюстраций, чтение, беседы. Вместе с сюжетной

наглядностью использовали условную: модели, схемы. Отдельные части суток изображали кружочками, квадратами разного цвета (например, белого, желтого, синего и черного). Однако, мы поняли, чтобы сформировать представления о цикличности, периодичности времени, не следует постоянно обозначать части суток отдельными кружочками или квадратиками. Это не способствует формированию представлений о непрерывности времени. Мы использовали для этого круг или квадрат, разделенный на части, и тогда ребенок легко представлял непрерывность времени: заканчиваются одни сутки, начинаются другие; сутки можно начинать с любой части (утро, день, вечер, ночь), главное — чтобы прошли все части суток. Мы уточняли с детьми последовательность частей суток от любого из них. Закрепляли понятие сутки. Под влиянием целенаправленного обучения дети осознавали, что всегда одни сутки сменяют другие. Сутки, которые идут сейчас, называются сегодня, те, которые прошли, — вчера, а сутки, которые еще не настали, — завтра. В каждой сутках четыре части: утро, день, вечер, ночь. Для уточнения этих представлений мы проводили беседы о том, что делали вчера, сегодня (утром, днем, вечером, ночью), что будете делать завтра.

Название частей суток связывали не только с конкретным содержанием деятельности детей и взрослых, которые их окружают, но и с более объективными показателями времени — явлениями природы.

Мы формировали умение точнее обозначать части суток, выделяли такие ориентиры, как полночь и полдень, рассвет и сумерки. С помощью наблюдений и сравнений мы поясняли детям понятие небосвод, горизонт, обращали внимание на цвет небосвода утром, вечером, положение солнца относительно линии горизонта, его положение относительно отдельных предметов на участке детского сада: над деревьями, за домами и т.д. На участке, освещенном солнцем, мы вбили колышек и наблюдали за направлением и длиной тени от него. Такие наблюдения давали возможность убедиться, что утром и вечером солнце можно увидеть в разных частях

горизонта, в эти периоды суток оно стоит невысоко относительно горизонта. Днем солнце поднимается выше. Тени от предметов днем короче, чем утром и вечером. В полдень солнце высоко на небе, мы в это время играем на участке.

Для закрепления этих понятий мы предлагали детям репродукции картин, иллюстраций, разные модели (плоскостные и объёмные) и проводили беседы с детьми. Также использовали репродукции картин великих русских художников: И. Айвазовского, И. Левитана, В. Серова, И. Шишкина.

Ознакомление с днями недели мы объединяли с формированием знаний о неделе как мере рабочего времени. Сосредоточение внимания на том, что люди пять дней в неделю работают, два дня отдыхают, помогает осознать количественный состав числа 7 (дней недели).

Название дней недели, особенно вначале, требовало объединения с конкретным содержанием деятельности. Так, мы обращались к детям с вопросом: «Какой сегодня день недели? Правильно, сегодня вторник. Занятие по математике всегда будет во вторник. Какой день недели был вчера? Какой день недели предшествует вторнику?» Дети отвечали на вопросы. Уточняется последовательность дней недели. Утром мы спрашивали: «Какой сегодня день недели, а какой будет завтра?»

После того как мы назвали все дни недели и обозначили их фишками, мы спрашивали: «Сколько всего дней в неделе?» Потом мы все вместе (хором) считали фишки.

После этого мы спрашивали: «Четверг — который это день по порядку? Почему этот день называется четвергом? Правильно, он четвертый день недели. А как называется пятый день недели? Второй день?» Ставя эти вопросы, мы показывали соответствующие фишки и предлагали всем вместе назвать дни недели по порядку. Например, в конце занятия спрашивали: «В какие дни мы проводим музыкальное (физкультурное) занятие? Занятие по рисованию?» Для того чтобы дети лучше запомнили последовательность дней недели, мы использовали картинки-символы с изображением всех дней

недели. Как демонстрационный материал мы брали большой круг (диаметр 35 см), на котором по порядку размещены разноцветные круги (диаметр 8 см), а на них маленькие белые кружочки с цифрами от одного до семи соответственно порядковому номеру дня недели. Разноцветные круги размещаются так: черный, серый, синий, зеленый, желтый, красный, розовый. В центре большого круга устанавливается двигающаяся стрелка. Это условный своеобразный календарь, на котором дети обозначают дни недели. Этот календарь мы повесили рядом с календарём погоды.

В качестве раздаточного материала использовали похожие, но меньшего размера модели. Сначала дети запомнили дни недели в прямом и обратном порядке, начиная с понедельника. В дальнейшем сформировали представления о том, что неделя может начинаться с любого дня. Важно, чтобы прошли все семь дней. Так, мы предлагали детям задачи: «Ариша гостила у бабушки семь дней, а Саша — одну неделю. Кто из детей был дольше у бабушки?»

Кроме того, мы повторяли знания о временах года. При этом широко использовали картинки и словесный материал: рассказы, сказки, стихи, загадки, пословицы.

Знания о годе как мере исчисления времени мы формировали на основе повторения детьми знаний о порах (временах) года, характерных признаках каждого сезона. Мы рассказывали детям, что каждая пора года продолжается определенный отрезок времени, и времена года повторяются. Именно это ритмичное повторение и привело людей к мысли взять общую продолжительность зимы, весны, лета и осени вместе за меру для обозначения больших промежутков времени. Назвали эту меру год. Мы говорили: «Год содержит много дней, их столько, сколько листочков в этом календаре», — показывали отрывной календарь.

Поясняли детям, что для удобства люди разделили год на двенадцать меньших отрезков, которые называли месяцами. Мы спрашивали: «А какой сейчас месяц? Что вы можете рассказать об этом месяце?» И мы вместе с детьми

рассказывали, что этот месяц называется сентябрём. Первое сентября — начало учебного года в школе; сентябрь — первый месяц осени. Потом мы называли другие месяцы осени: октябрь, ноябрь. Объясняли, почему люди назвали так эти месяцы. Наблюдения за явлениями в природе и деятельности людей создают нужные ассоциации в представлениях детей о каждом месяце. Например, январь — елочка, украшенная огнями; февраль — вьюга, длинная ночь, занесенные снегом дома; март — березка, над которой кружат грачи, строят гнезда и т.д.

Чтобы закрепить сведения о том, что год делится на четыре сезона, а в каждом из них — по три месяца, мы использовали сказку С.Я.Маршака «Двенадцать месяцев». Дети запоминали названия месяцев по порядку и для каждого сезона: зимние, весенние, летние, осенние. Мы поясняли, что по календарю каждый новый год начинается с января — зимой, а заканчивается также зимой — в декабре. Чтобы дети лучше запомнили декабрь, использовали загадки типа: какой месяц заканчивает год, а зиму начинает? (Декабрь).

Мы принесли демонстрационные часы (картонный циферблат с движущимися стрелками) и сообщили, что теперь дети будут учиться обозначать время по часам. Рассматривали циферблат часов. Мы рассказывали: «Какой формы циферблат. Одинаковой ли длины стрелки? Как они двигаются? Какая стрелка двигается быстрее? Повернём длинную стрелку так, чтобы она прошла полный круг. За какое время большая стрелка делает один круг? Какой путь за это время проходит короткая стрелка? За какой отрезок времени пройдет большая стрелка половину круга?»

Потом мы предложили рассмотреть картинку: «В котором часу проснулся медвежонок? Сколько сейчас показывают часы? На какие цифры показывают большая и маленькая стрелки?» и др. Мы приводили детям примеры из режима дня (дома и в детском саду). При этом они сами устанавливали маленькую стрелку на будильнике. Мы говорили: «Если две стрелки показывают на 12, то сейчас это 12 часов дня или ночи. В 12 часов

ночи заканчиваются сутки и начинаются новые». Дети понимали, что может быть 2 часа дня и 2 часа ночи, 6 часов вечера и 6 часов утра.

Знания актуализировались, если они закреплялись в жизненных ситуациях. Начиная занятие в группе, мы обращали внимание на будильник: «Сейчас девять часов и пять минут. Занятие закончится через полчаса. Который это будет час?» В конце занятия мы снова смотрели на часы, уточняли, как долго шло занятие.

После того как усвоены понятия «час», «полчаса», мы знакомили понятиями «четверть часа» и «без четверти час».

Мы вспоминали, как делили круг на четыре части, что такое четверть, половина, три четверти или круг без одной четверти. На циферблате мы условно выделяли четыре части. Мы рассказывали детям, что обозначая время, люди часто говорят не точно, а называют части: четверть первого, половина второго, без четверти три часа. Потом мы ставили стрелки так, чтобы они показывали четверть пятого, половину третьего или без четверти четыре.

При ознакомлении детей с меньшими единицами времени (минута, секунда) мы использовали песочные часы. Систематические наблюдения за временем формировали у детей чувство времени, понимание значения его в жизни людей, необратимости времени.

На втором этапе-практико-преобразующем работа по формированию у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений включала в себя проведение тщательно подобранных, постепенно усложняющихся по линейно – концентрическому принципу различных дидактических игр. Дидактические игры проводились в пять этапов. Этапы работы мы расположили в соответствии с уровнями развития пространственно-временных представлений (то есть в той последовательности, в которой последними развиваются в онтогенезе). Каждая последующая игра в этапе включала в себя элементы новизны и решаемые в процессе игр задачи

усложнялись. Мы составили план по проведению дидактических игр (Приложение Ж).

На первом этапе мы формировали умение определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов и умение определять части суток (утро, день, вечер, ночь) по деятельности человека и цикличности природных явлений, его текучести. Сначала мы провели игру относительно предметов одушевленного типа, имеющих четко выраженную правую и левую сторону: «На плоту». Вначале мы предложили детям встать на ковёр на одинаковом близком расстоянии друг от друга и представить, что они на воображаемом плоту. Мы одели каждому ребёнку условные круги – части суток. У каждого ребёнка были свои части суток. Затем мы задавали индивидуальные вопросы: «Ева, скажи как ты стоишь по отношению к ночи?», Ева отвечала: «Я стою справа от ночи»; «А по отношению к утру?», и так со всеми детьми по всем пространственно-временным отношениям (справа от ночи, слева от утра, между днём и вечером и т.д). Сложность решения этой задачи заключалось в том, что ребенок должен уметь мысленно представить себя на месте ребёнка. Далее мы усложнили игру тем, что просили детей выполнить поворот на 180 градусов, и дети снова определяли своё местонахождение среди окружающих детей. Таким образом, у детей осознавалась относительность пространственных отношений. При этом, дети размещались так, чтобы можно было выполнять движение всем в одну сторону, одинаково воспринимая пространство. Затем мы попросили детей встать в круг и сделать условную модель частей суток. Дети вставали по четыре человека в кругу. Каждый ребёнок характеризовал после какой части суток он стоит, между какими, и перед какой. Мы предлагали детям картинки на определение частей суток по деятельности человека и цикличности природных явлений. Затем мы усложнили задачу тем, что увеличили степень удалённости детей друг от друга. Мы проводили игру на площадке детского сада.

Далее дети определяли своё местонахождение среди предметов, не имеющих четко выраженную правую и левую сторону (предметы неодушевленного типа). Нами проводилась игра: «Встань так, как я скажу». Сложность решения этой задачи заключалась в том, что ребенок должен сначала мысленно представить себя в положении предмета. Давалось задание: «Алина встань так, чтобы ты была слева от окна». Алина становилась так, чтобы после её поворота она оказалась слева от окна. На окно мы вешали определённую часть суток и спрашивали: «Какая часть суток будет после этой?». Ребёнок отвечал и мы находили следующую часть суток, например на шкафу. Там, мы тоже давали указания, как надо встать и решали куда идём дальше (к какой части суток).

Следующей дидактической игрой была: «Повернись так, как я скажу». Сначала мы расставляли различные предметы в соответствии с заданием, начиная от двух предметов, расположенных близко к ребенку, точно по осям. Затем количество предметов увеличивалось и произвольно располагалось в пространстве. Мы предлагали одну из следующих инструкций: «Саша, повернись так, чтобы ты был слева от шкафа и справа от мишки»; «А теперь повернись на 180 градусов и скажи, как ты сейчас стоишь по отношению к шкафу и к мишке?». Игра заканчивалась, когда все дети поиграли в игру. Дети с большим удовольствием включались в игру, однако следует отметить, что иногда у детей возникали трудности. Так, Ульяна В., Арина Л., Саша Ш. и Максим Е сначала путались, но проиграв игру несколько раз стали меньше допускать ошибок. Также эту игру мы проводили на участке детского сада, где главным было то, что предметы находились уже на значительном расстоянии от детей.

Во втором этапе мы формировали умение определять пространственные отношения между предметами и определять день недели, какой день был вчера, сегодня, будет завтра. Усложнение было в следующем: сначала различение различных вариантов пространственных отношений между предметами - на игрушках (игры: «Определи как стоят?» и «Что

изменилось?»). В игре: «Определи как стоят?», дети показывали на игрушках различные пространственные отношения и обозначали их точными словами. Например, Лера К. говорила: «Справа от куклы стоит заяц, а слева от куклы стоит лошадка, сзади – мишка, а впереди – машина». Затем на каждую игрушку мы прикрепляли цветовой символ, как условный знак дня недели. И просили ребёнка расположить игрушки в последовательности дней недели. В игре: «Что изменилось?» меняли местоположение предметов или заменяли тот или иной предмет, а дети каждый раз обозначали их положение по отношению друг к другу. Кроме того проводили игры-инсценировки настольного театра. Персонажи театра (котятка, щенята и др.) прячутся за предметами, меняются местами, а дети описывают, где находится каждый из них; затем мы упражняли детей в назывании и расположении в соответствии с инструкцией (игры: «Магазин» и «Угадай кого загадали?»). В игре: «Магазин» сначала мы говорили инструкцию, в дальнейшем дети говорили инструкции друг другу - это способствовало закреплению и расширению их активного словарного запаса; затем дети определяли отношения между различными предметами, окружающими в быту. В игре: «Что где стоит?» дети определяли где находится тот или иной предмет и как он расположен по отношению к другим. Ева говорила: «Шкаф стоит справа от двери; между дверью и шкафом висит картина; книжный уголок расположен напротив шкафа, между окнами».

Также хочется отметить, что и на первом, и на втором этапе экспериментальной работы особое внимание мы уделяли рассматриванию картинок, иллюстраций, фотографий, коллекцию которых нам собрали родители и дети группы. Использовали различные модели частей суток и дней недели и цветовые символы (частей суток и дней недели), которые тоже сделали нам родители. Дети как в совместной, так и самостоятельной деятельности пользовались ими. Например, Ульяна показывала нам фотографию, где она сидит с папой, мамой и сестрёнкой на лавочке. И рассказывала, как она сидит по отношению к ним. А Саша собирал и

разбирал круговую модель частей суток и рассказывал нам, что может быть в той или иной части суток.

На третьем этапе мы формировали умение ориентироваться на местности и определять какие месяцы входят в определенное время года, закрепить понятие год. Дидактические игры предусматривали постепенное усложнение ориентировок: увеличение количества предметов, которые надо отыскать; выбор одного направления из нескольких; подсчет шагов; сложный маршрут движения к цели, состоящий из ряда направлений и ориентиров; увеличение площади ориентировки; повышались требования к темпу выполнения заданий, вводя в них элементы соревнования; проводили дидактические игры на ориентировку с закрытыми глазами. Первой мы провели игру: «Куда пойдешь и что найдешь?». Игровым действием в данной игре было – поиски спрятанных месяцев года. Обучающее правило включало ряд элементов: выбрать и назвать направление (направо, налево, вперед, назад), в котором ребёнок пойдёт искать; самостоятельно определить данное направление и идти в соответствии с ним; обозначить местоположение найденного месяца времени года, например Вика У. говорила: «Я пошла направо и нашла: месяц март за картиной». Мы спрашивали, к какому времени года этот месяц относится. Ребёнок отвечал. Следующий ребёнок искал следующий месяц. Найдя его характеризовал. Когда все месяцы были найдены, мы собирали круговую модель года по месяцам и характеризовали её. Постепенно мы вызывали для одновременного выполнения двух детей, что повышало темп игры и придавало ей оттенок соревнования. Всё это позволяло нам многократно возвращаться к проведению данной игры, так как эффект выигрыша («кто быстрее найдёт») вызывал у детей особый интерес.

Дальнейшее усложнение выражалось в том, что детям в процессе активного передвижения в пространстве было предложено определить сразу несколько пространственных направлений. Мы провели игру: «Найди предмет». Игровое действие здесь то же - поиск спрятанного определённого

месяца времени года. Строилась игра по типу выполнения ребёнком индивидуальных поручений. Мы говорили: «Максим встань рядом со мной; иди вперёд, до окна; повернись направо; иди вперёд, до стола; повернись налево; иди вперёд, до шкафа; повернись вправо; иди до угла комнаты и там возьми спрятанный месяц». Каждое указание мы делали тогда, когда уже выполнено предыдущее, причем название предмета следовало после того, как ребенок уже изменил направление движения, иначе некоторые дети ориентировались только на предмет, а не на указанное направление. Как одно из правил игры, мы добавляли отчёт ребенка о пройденном маршруте. Мы учитывали, чтобы в отчете не использовались предметные ориентиры (например, до окна), а использовались только пространственные термины. Мы следили, чтобы ребенок не поворачивался в ходе выполнения инструкции.

Следующим шагом мы провели игру: «Где спрятан клад?», где усложнением являлось использование всевозможных «преград»: стулья, пуфики, кубики. Также действия выполнялись под счёт шагов. В игровой комнате мы расставляли препятствия: «реки», «горы», «овраги» и т.д. Ребёнок по словесной инструкции находил спрятанный клад. Мы говорили: «Лера, встань рядом со мной, сделай три шага вперёд и сверни вправо, обойдите «гору» с левой стороны; повернись направо и «переплыви» реку; иди вперёд четыре шага; повернись налево и сделайте один шаг вперёд; повернись кругом; ищи под в коробке под столом». А клад у нас был, это один месяц какого либо времени года. Когда каждый ребёнок нашёл свой месяц, мы построили круговую модель времени года, встав в круг. Тем самым, мы построили круговую модель времени года с месяцами.

Дальнейшее усложнение на этом этапе работы было в том, что мы провели игру на ориентировку с закрытыми глазами, с указаниями направления движения. В игре: «Найди свой значок» мы говорили: «Ева, сделай два шага вперёд, повернись направо; сделай три шага вперёд, повернись налево; сделай один шаг назад; ищи в шкафу». Дети обычно

называли эту игру «в жмурки» и часто сами просили поиграть в неё ещё раз. А значком были картинки месяца определённого времени года. В конце игры все дети строили модель года с месяцами и обсуждали её.

Проведение таких дидактических игр ограничивалось групповой комнатой, а по мере накопления детьми опыта площадь увеличивалась до размеров участка детского сада.

На четвёртом этапе мы формировали умение ориентироваться на листе бумаги в клетку и формировали представления о календарном времени. «Опиши путь сказочного героя», где путь героев был показан с помощью графика. График нужно было нарисовать в тетради в клетку. В игре: «Разговор по телефону», ребёнок вооружившись палочкой – указкой проводил ею по «проводам», чтобы узнать, кто кому звонит по телефону и словом обозначал каждый свой ход: «вперёд 3 клетки, вправо 2 клетки, вверх 1 клетка и т.д.», затем мы усложнили игру, ребёнок указывал путь без указки, следя за линиями только глазами. С этой игрой справились все дети. В лабиринте: «Помоги принцу найти Золушку» задача усложнялась тем, что путь от принца к Золушке ребёнок находил сам и рисовал его с помощью карандаша по словесной инструкции: (иди вверх 5 клеток, до поворота; поверни вправо; иди вверх 2 клетки; влево 1 клетку; вверх 4 клетки; и т.д.). Затем используя пространственные термины характеризовал свой путь. Мы решили ещё усложнить, предлагали ребёнку самому придумать ходы и изобразить с помощью карандаша, затем охарактеризовать свой придуманный путь. Далее мы провели игру: «Помоги котёнку попасть к маме кошке». Здесь более сложная сеть ходов, увеличение количества тупиков, разветвлений. Дети по словесной инструкции находили путь к маме кошке, теперь уже только с помощью зрительного анализатора. Чтобы проверить, правильно ли ребёнок держит путь, мы периодически его спрашивали, где он сейчас находится. Следующими играми были: «Поймай муху» и «Футбол». Здесь мы осваивали умение ориентироваться по клеточкам. В игре: «Поймай муху» принимали участие сразу все дети (так ещё интереснее). Основное

усложнение было в том, что дети ориентировались по инструкции- наоборот. Когда мы говорили направо 2 клетки, значит муха летела налево 2 клетки. Также мы ускоряли темп и удлиняли маршрут «полёта» мухи. Далее мы провели игру: «Помоги медведю отнести короб бабушке и дедушке» (лист в клетку), в которой принимали участие сразу все дети. Усложнение было в том, что дети выполняли ходы под счёт. Путь рисовали карандашом. Мы говорили: «идём вправо четыре клетки; вниз три клетки; влево две клетки, вверх одну клетку и т.д.» Чтобы проверить, на правильном ли дети пути, мы периодически спрашивали: «на какой фигуре вы сейчас?». Игры вызывали живой интерес у детей. Особенно понравилась игра: «Поймай муху». Также мы использовали модель плоскостного календаря. Где тоже есть условная клетка, как в тетраде, только, скажем так увеличенных размеров. Которую мы с детьми предварительно рассмотрели. По ней мы тоже «ходили» под нашу инструкцию. Таким образом, мы закрепляли знания о календарном времени. Мы провели игру «Путешествие по календарю». Игра способствовала освоению детьми представлений о числах месяца, днях недели, неделе; о месяцах, календарном годе.

Пятый этап формировал умение моделировать пространство и измерять время с помощью часов и без них. Первой мы предложили детям игру: «Кукла Маша купила мебель». Кукла Маша «покупала новую мебель» и «обставляла комнату, а медвежонок Миша «хотел, чтобы его комната была обставлена точно так же», и дети помогали ему в этом, пользуясь заместителями предметов обстановки. Усложнение состояло в том, что добавлялись новые предметы в игрушечную комнату (их становилось 8 – 10 штук) и обставляли в этот раз уже на время по песочным часам. Использовались в игре одинаковые предметы (например 2 кресла) или разные предметы, которые на плане обозначаются одинаково (так, диван и шкаф, которые одинаковой длины и ширины, обозначались одинаковыми прямоугольниками). С этим заданием дети справились, но некоторые Саша Ш., Арина Л. и Вова А. не совсем точно располагали заместители и не

соблюдали необходимый промежуток и времени потратили много. Но общая конфигурация плана повторяла игрушечную комнату и достаточно было обратить внимание на небрежность, как неточность исправлялась детьми.

В игре: «Куда спрятался жучок?» дети становились перед столиком, на котором расположена кукольная комната. Мы сообщали, что здесь живёт кукла Маша. В её комнату влетел жучок и спрятался. И предлагали детям найти жучка, как можно быстрее, потому что на это им дано определённое время. Которое мы засекали по часам. А поможет им в этом рисунок (показывали план комнаты). Затем поясняли, что на рисунке изображена кукольная комната, и вместе с ребятами разбирали план: устанавливалось соответствие обозначений на плане каждому из предметов кукольной мебели. Жучок – красный кружок, кладётся на фигуру, соответствующую предмету кукольной мебели, под которым спрятан жучок. Один из детей пробует найти по плану жучка. Игра повторялась столько раз, сколько детей участвовало в ней. С разным местоположением жучка в кукольной комнате. Менялась расстановка в комнате и соответственно план этой комнаты. В этой игре было следующее усложнение: увеличивалось количество предметов в игрушечной комнате: их становилось 10-11 штук. При этом вводились одинаковые предметы, так и различные, имеющие сходные обозначения. И время отводилось каждый раз одинаковое. За временем мы следили одновременно по песочным и обычным часам. При усложнении игра вызвала затруднения у Алины С. и Вовы А они не смогли найти жучка. А в целом игра очень понравилась детям. Уже потом в самостоятельной игровой деятельности дети сами задавали друг другу подобные загадки: сначала прятали жучка в кукольной комнате, затем на плане отмечали его расположение красным кружком. Кто первый находил жучка, загадывал следующую загадку.

Третьей игрой, была: «Кукла Маша купила пианино». Где мы сообщали, что кукла Маша, которая живёт в кукольной комнате, купила пианино, но не знает куда его поставить и просит переставить мебель на

плане так, чтобы поместился этот новый предмет. На игру отводилось тоже определённое время. Игра усложнялась тем, что увеличивалось количество предметов в комнате, до десяти. Решение такой задачи вызвало трудности у некоторых детей: Арины Л. и Леры К. Девочки не смогли переставить мебель на плане так, чтобы пианино поместилось в самой кукольной комнате.

В дальнейшем проводился ряд дидактических игр в групповой комнате. Там дети переходили к активному использованию плана. Игра: «Чьё это место?» проводилась в той части групповой комнаты, где находится стол воспитателя и два ряда детских столиков со стульчиками. Дети рассаживались за столиками. Перед ними – фланелеграф. На нём мы при участии детей делали план комнаты. Но сначала мы отмечали на плане расположение окон и дверей, затем помещали большой прямоугольник – стол воспитателя, далее – маленькие прямоугольники и квадратики – детские столики со стульчиками. Затем отмечали на нём кружочком место одного из детей (кружочек прикреплялся клейкой лентой в том месте, где обозначен стульчик). Ребёнок, сидящий на этом месте, вставал. Здесь дети сами отмечали на модели часов время на выполнение донного задания. Затем мы смотрели хватило ли времени. Мы следили за временем по песочным и обычным часам. Усложнённым вариантом этой игры была игра «Поменяйтесь местами». Здесь мы отмечали на плане 2 места за различными столиками и предлагали детям, сидящим за этими столиками, поменяться местами. И тоже на время, которое каждый ребёнок определял для себя сам. Некоторые дети с трудом овладевали способом соотнесения плана с реальным пространством, чтобы правильно выполнить задание, дети должны были учитывать не только своё положение среди объектов (столов), но и соотносить объекты между собой и уложиться в определённое время. Так, после проведения дидактических игр лишь Ева Н., Саша Ш., Ульяна В, Вика У и Всеволод Д смогли правильно сориентироваться по плану и в указанное ими время.

В игре: «Водители» мы увеличили пространство до групповой комнаты. Дети поочередно изображали водителей и доставляли «грузы» в назначенные места, пользуясь планом комнаты, с нанесённой на нём схемой пути. Время тоже было ограничено. Время каждый ребёнок ставил для себя сам. Игра вызвала большой интерес у мальчиков, вследствие чего они часто подходили и просили в неё поиграть.

На участке детского сада мы провели игру: «Секреты», где дети, ориентируясь по плану с системой координат, искали спрятанный предмет на участке детского сада. Игра тоже ограничивалась временем. Которое мы контролировали по песочным и обычным часам. Данная игра заняла достаточно много времени у некоторых детей. Мы усложнили эту игру тем, что прятали на участке не один, а несколько предметов; затем отыскивали секреты, находясь в разных местах, для этого ребёнок должен научиться отличать на плане место, где стоит он сам; затем предлагали детям другой вариант этой игры, он отличался тем, что использовался общий план двух смежных участков детского сада (своего и соседней группы), на котором схематически изображалось 10-12 предметов: беседки, песочницы, веранды и другие предметы. В данном случае дети ориентировались по более сложному плану. Не многие справились с последней задачей. Если на одном участке, Ульяна В. и Вова А. смогли найти игрушки - секреты, то при использовании общего плана двух смежных участков дети не смогли отыскать секреты. В целом эта форма представления заданий оказалась весьма эффективной и полностью себя оправдала. Дети ещё и ещё раз просили поиграть в эту игру. Они разбивались на две команды, составляли самостоятельно или с нашей помощью план участка и схему пути поиска различных игрушек-секретов. Менялись составленными планами и соревновались двумя командами. Побеждала та команда, которая первой находила все секреты. Потом мы обсуждали за какой промежуток времени это было сделано.

Таким образом, мы сделали вывод, что лучшим способом формирования у детей пространственных представлений являются

дидактические игры на разных этапах. Дидактические игры являются средством ознакомления с новым материалом, способствуют обобщению и закреплению знаний по пространственным представлениям у детей 5-6 лет.

2.3 Динамика эффективности психолого-педагогических условий формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений

После проведения формирующего эксперимента мы провели контрольный срез, который позволил выявить динамику уровня сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений.

Мы получили следующие результаты.

Диагностическое задание 1 «Скажи, как ты стоишь?». Цель: выявить уровень сформированности умения определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов.

С этим заданием справились все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Скажи, как ты стоишь?» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 30% (3 ребёнка – Сергей Л., Яна М., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 50% (5 детей - Максим Е., Ева Н., Арина Л., Лера К., Вика У.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 30% (3 ребёнка - Ваня Е., Настя П., Ярослав Б.), в экспериментальной группе 40% (4 ребёнка - Вова А., Ульяна В., Сева Д., Саша Ш.).

Низкий уровень в контрольной группе у 40% (4 ребёнка - Соня Л., Вероника В., Андрей К., Ваня Ч.), в экспериментальной группе у 10% (1 ребёнок - Алина С.).

Низкий уровень в контрольной группе составил 40%, а в экспериментальной 10%. Это говорит о том, что в экспериментальной группе

с детьми ведется систематическая работа по формированию умения определять своё местонахождение среди окружающих людей и предметов. Уровень умения определять своё местонахождение среди окружающих людей и предметов в этом задании в контрольной группе распределился по всем уровням практически одинаково, а в экспериментальной группе в основном средний и высокий.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Количественные результаты диагностического задания «Скажи как ты стоишь?»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)
КГ	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)

Диагностическое задание 2 «Новоселье». Цель: выявить уровень сформированности умения определять пространственные отношения между предметами.

С этим заданием справились почти все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Новоселье» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка – Лиза Ш., Вероника В.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка – Вика У., Лера К., Арина Л.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 50% (5 детей – Сергей Л., Настя П., Ваня Е., Ярослав Б., Яна М.), в экспериментальной группе 70% (7 детей - Алина С., Ева Н., Саша Ш., Сева Д., Ульяна В., Вова А., Максим Е.).

Низкий уровень в контрольной группе 30% (3 ребёнка - Ваня Ч., Андрей К., Соня Л.), в экспериментальной группе 0%

Низкий уровень в контрольной группе составил 30%, а в экспериментальной 0%, это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведется систематическая работа по формированию умения определять пространственные отношения между предметами. Уровень

умения определять пространственные отношения между предметами в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 15.

Таблица 15 - Количественные результаты диагностического задания «Новоселье»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	0 (0%)	7 (70%)	3 (30%)
КГ	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)

Диагностическое задание 3 «Найди игрушку». Цель: выявить уровень сформированности умения ориентироваться на местности в процессе передвижения.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Найди игрушку» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка - Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка - Ева Н., Максим Е., Арина Л.)

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 60% (6 детей – Андрей К., Ваня Ч., Ярослав Б., Лиза Ш., Ваня Е., Настя Р.), в экспериментальной группе 60% (6 детей – Саша Ш., Ульяна В., Лера К., Алина С., Вика У., Сева Д.).

Низкий уровень в контрольной группе у 20% (2 ребёнка– Соня Л., Вероника В.), в экспериментальной группе у 10% (ребёнок –Вова А.)

Низкий уровень в двух группах составил 20% в контрольной группе, и в экспериментальной так же 10 %. Это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведётся систематическая работа по формированию умения ориентироваться на местности. Уровень умения ориентироваться на местности в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 16.

Таблица 16 - Количественные результаты диагностического задания «Найди игрушку»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)
КГ	2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)

Диагностическое задание 4 «Графический диктант» Цель: выявить уровень сформированности умения ориентироваться на листе бумаги в клетку.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Графический диктант» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 30% (3 ребёнка – Сергей Л., Лиза Ш., Яна М.), в экспериментальной группе 40% (4 ребёнка – Максим Е., Ева Н., Вика У., Лера К.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 40% (4 ребёнка – Андрей К., Вероника В., Ярослав., Настя Р.), в экспериментальной группе 50% (5 детей – Саша Ш., Ульяна В., Алина С., Вова А., Арина Л.).

Низкий уровень в контрольной группе 30% (3 ребёнка – Соня Л., Ваня Е., Ваня Ч.), в экспериментальной группе 10% (1 ребёнок – Сева Д.).

Низкий уровень в двух группах и составил 30% в контрольной группе, а в экспериментальной 10%. Это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведётся систематическая работа по формированию умения ориентироваться на листе бумаги. Уровень умения ориентироваться на листе бумаги в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний и высокий.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 17.

Таблица 17 - Количественные результаты диагностического задания «Графический диктант»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	5 (50%)	4 (40%)

КГ	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)
----	---------	---------	---------

Диагностическое задание 5 «Построй план комнаты». Цель: выявить уровень сформированности умения моделировать пространство.

С этим заданием справились почти все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Построй план комнаты» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 10% (1 ребёнок - Соня Л) в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка - Вика У., Вова А., Максим Е.)

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 60% (6 детей – Андрей К., Яна М., Ваня Ч., Вероника В., Сергей Л., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 60% (6 детей – Ева Н., Алина С., Лера К., Саша Ш., Арина Л., Ульяна В.).

Низкий уровень в контрольной группе 30% (3 ребёнка – Ярослав., Ваня Е., Настя Р.), в экспериментальной группе 10% (1 ребёнок – Сева Д.).

Низкий уровень в двух группах составил 30% в контрольной группе, и 10% в экспериментальной. Это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведётся систематическая работа по формированию умения моделировать пространство. Уровень умения моделировать пространство в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний. Мы будем продолжать систематическую работу по данному умению.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 18.

Таблица 18 - Количественные результаты диагностического задания «Построй план комнаты»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)
КГ	3 (30%)	6 (60%)	1 (10%)

Диагностическое задание 6 «Когда это бывает?». Цель: выявить уровень сформированности представлений о частях суток (утро, день, вечер,

ночь), его текучести; умение определять части суток по деятельности человека и цикличности природных явлений.

С этим заданием справились все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Когда это бывает?» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 30% (3 ребёнка – Сергей Л., Яна М., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 50% (5 детей – Максим Е., Ева Н., Арина Л., Лера К., Вика У.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 30% (3 ребёнка – Ваня Е., Настя П., Ярослав Б.), в экспериментальной группе 40% (4 ребёнка – Вова А., Ульяна В., Сева Д., Саша Ш.).

Низкий уровень в контрольной группе у 40% (4 ребёнка – Соня Л., Вероника В., Андрей К., Ваня Ч.), в экспериментальной группе у 10% (1 ребёнок – Алина С.).

Низкий уровень в контрольной группе составил 40%, а в экспериментальной 10%. Это говорит о том, что в экспериментальной группе с детьми ведется систематическая работа по формированию представлений о частях суток (утро, день, вечер, ночь), его текучести; умение определять части суток по деятельности человека и цикличности природных явлений.

Уровень данного представления в этом задании в контрольной группе распределился по всем уровням практически одинаково, а в экспериментальной группе в основном средний и высокий.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 19.

Таблица 19 - Количественные результаты диагностического задания «Когда это бывает?»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)
КГ	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)

Диагностическое задание 7 «День недели, какой по счету». Цель: выявить уровень представлений о днях недели и их последовательности,

умение соотнести день недели с порядковым числителем, умения определять какой день был вчера, сегодня, будет завтра.

С этим заданием справились почти все дети. Анализ выполнения диагностического задания «День недели, какой по счёту» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка – Лиза Ш., Вероника В.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка – Вика У., Лера К., Арина Л.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 50% (5 детей – Сергей Л., Настя П., Ваня Е., Ярослав Б., Яна М.), в экспериментальной группе 70% (7 детей - Алина С., Ева Н., Саша Ш., Сева Д., Ульяна В., Вова А., Максим Е.).

Низкий уровень в контрольной группе 30% (3 ребёнка - Ваня Ч., Андрей К., Соня Л.), в экспериментальной группе 0%

Низкий уровень в контрольной группе составил 30%, а в экспериментальной 0%, это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведётся систематическая работа по формированию представлений о днях недели и их последовательности, умение соотнести день недели с порядковым числителем, умения определять какой день был вчера, сегодня, будет завтра. Уровень данного представления в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 19.

Таблица 19 - Количественные результаты диагностического задания «День недели, какой по счёту»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	0 (0%)	7 (70%)	3 (30%)
КГ	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)

Диагностическое задание 8 «Времена года». Цель: выявить уровень представлений о месяцах и временах года, их последовательность, какие

месяцы входят в определенное время года; свойстве времени однонаправленность, цикличность.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Времена года» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 20% (2 ребёнка - Сергей Л., Яна М.), в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка - Ева Н., Максим Е., Арина Л.)

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 60% (6 детей – Андрей К., Ваня Ч., Ярослав Б., Лиза Ш., Ваня Е., Настя Р.), в экспериментальной группе 60% (6 детей – Саша Ш., Ульяна В., Лера К., Алина С., Вика У., Сева Д.).

Низкий уровень в контрольной группе у 20% (2 ребёнка– Соня Л., Вероника В.), в экспериментальной группе у 10% (ребёнок –Вова А.)

Низкий уровень в двух группах составил 20% в контрольной группе, и в экспериментальной так же 10 %. Это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведётся систематическая работа по формированию представлений о месяцах и временах года, их последовательность, какие месяцы входят в определенное время года; свойстве времени однонаправленность, цикличность. Уровень данного представления в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 20.

Таблица 20 - Количественные результаты диагностического задания «Времена года»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)
КГ	2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)

Диагностическое задание 9 «Открываем календарь, начинается январь!» Цель: выявить уровень представлений о календарном времени.

С этим заданием справились не все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Открываем календарь, начинается январь!» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 30% (3 ребёнка – Сергей Л., Лиза Ш., Яна М.), в экспериментальной группе 40% (4 ребёнка – Максим Е., Ева Н., Вика У., Лера К.).

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 40% (4 ребёнка – Андрей К., Вероника В., Ярослав., Настя Р.), в экспериментальной группе 50% (5 детей – Саша Ш., Ульяна В., Алина С., Вова А., Арина Л.).

Низкий уровень в контрольной группе 30% (3 ребёнка – Соня Л., Ваня Е., Ваня Ч.), в экспериментальной группе 10% (1 ребёнок – Сева Д.).

Низкий уровень в двух группах и составил 30% в контрольной группе, а в экспериментальной 10%. Это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведётся систематическая работа по формированию представлений о календарном времени. Уровень данного представления в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний и высокий.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 21.

Таблица 21 - Количественные результаты диагностического задания «Открываем календарь, начинается январь!»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	5 (50%)	4 (40%)
КГ	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)

Диагностическое задание 10 «Определи время». Цель: выявить умение определять время с использованием механических часов; умение оценивать временные интервалы; ориентироваться во времени по часам.

С этим заданием справились почти все дети. Анализ выполнения диагностического задания «Определи время» показал следующие результаты.

Высокий уровень в контрольной группе показали 10% (1 ребёнок - Соня Л) в экспериментальной группе 30% (3 ребёнка - Вика У., Вова А., Максим Е.)

Средний уровень в контрольной группе был выявлен у 60% (6 детей – Андрей К., Яна М., Ваня Ч., Вероника В., Сергей Л., Лиза Ш.), в экспериментальной группе 60% (6 детей – Ева Н., Алина С., Лера К., Саша Ш., Арина Л., Ульяна В.).

Низкий уровень в контрольной группе 30% (3 ребёнка – Ярослав., Ваня Е., Настя Р.), в экспериментальной группе 10% (1 ребёнок – Сева Д.).

Низкий уровень в двух группах составил 30% в контрольной группе, и 10% в экспериментальной. Это говорит о том, что с детьми экспериментальной группы ведётся систематическая работа по формированию умения определять время с использованием механических часов; умение оценивать временные интервалы; ориентироваться во времени по часам.

Уровень данного умения в этом задании в контрольной и экспериментальной группах в основном средний. Мы будем продолжать систематическую работу по данному умению.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 22.

Таблица 22 - Количественные результаты диагностического задания «Определи время»

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)
КГ	3 (30%)	6 (60%)	1 (10%)

По результатам диагностики мы распределили всех детей по трем уровням сформированности пространственно-временных представлений (таблица 23), таблицы сравнительных результатов представлены в приложении (Приложение 3).

Таблица 23 - Уровни сформированности у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	0 (0%)	5 (50%)	5 (50%)
КГ	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)

Результаты контрольного эксперимента отражены на рисунке 2. Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной группы в процентном соотношении представлены на рисунке 3.

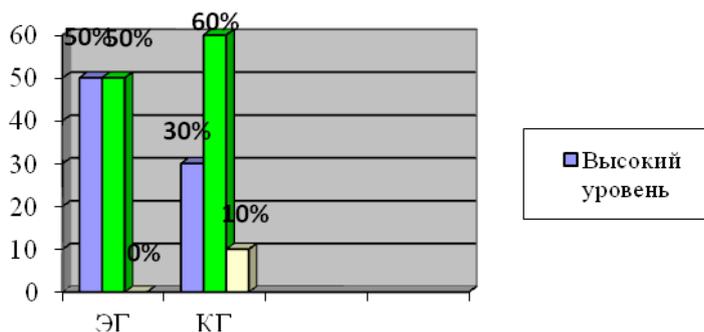


Рисунок 2 - Результаты контрольного эксперимента

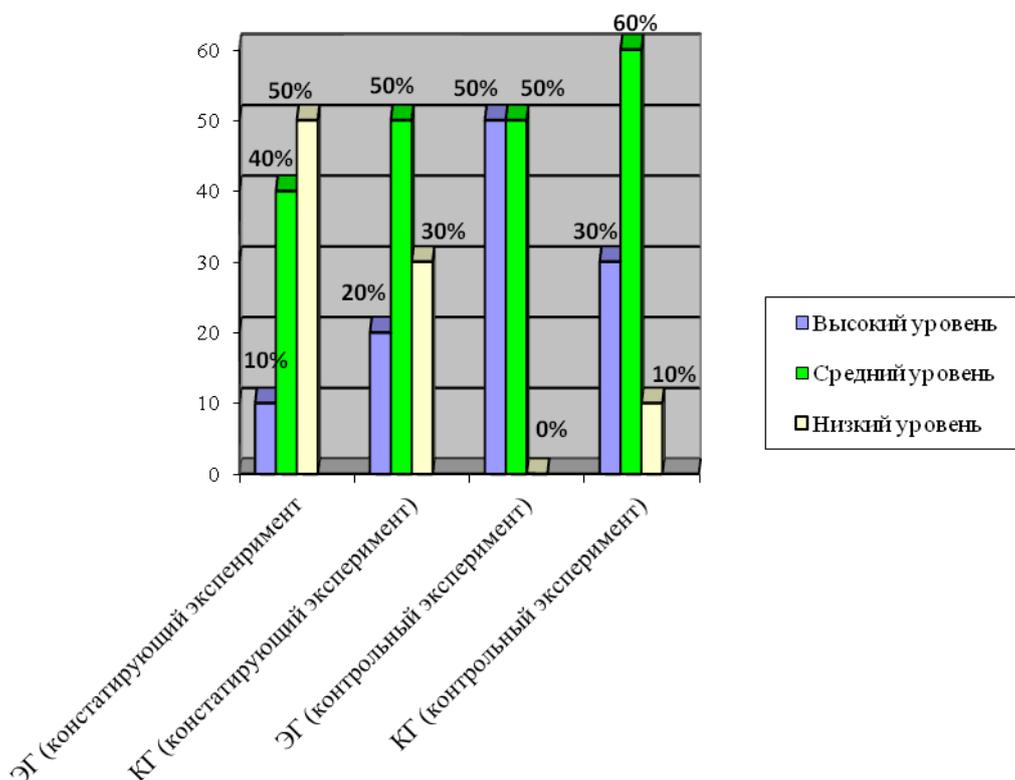


Рисунок 3 - Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментов в экспериментальной и контрольной группе

Результаты контрольного эксперимента показали, что низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений в экспериментальной группе отсутствует, в то время как высокий уровень был выявлен у 5 детей (50%). В контрольной же группе низкий уровень выявлен у 1 ребенка (10%), а высокий присутствует у 3 детей группы (30%). Эти результаты доказывают эффективность проведенного формирующего эксперимента.

Выводы по второй главе

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что:

- процесс формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений происходит в рамках разработанной модели, которая основывается на системном, аксиологическом, личностно-деятельностном подходах и содержит следующие взаимосвязанные компоненты: целевой (цель); организационно-педагогический (организация психолого-педагогических условий, принципы, методы, средства и формы работы), процессуально-деятельностный (реализация психолого-педагогических условий, методов, средств и форм работы) и результативный (результат).

- формирование у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений будет обеспечиваться следующими психолого - педагогическими условиями: обогащение развивающей предметно-пространственной среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включение дидактических игр для организации совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей по формированию у детей 6-7 лет пространственно - временных представлений.

- в результате проведенной работы отмечено значительное повышение уровня сформированности у детей 5-6 лет пространственных представлений по всем выделенным показателям: в экспериментальной группе пять детей с

низкого уровня перешли на средний (средний уровень – 50% испытуемых, высокий уровень – 50% группы); в контрольной группе результаты изменились, но не так значительно – с низкого уровня на средний перешли два ребенка и один ребенок перешёл на высокий уровень (низкий уровень – 10%, средний – 60%, высокий – 30%).

-показатели и уровни сформированности у детей 6-7 лет пространственно – временных представлений характеризуются наличием: представлений о времени и его свойствах (о последовательности частей суток; днях недели; месяцах времени года; свойстве времени: текучесть, непрерывность, необратимость, цикличность, однонаправленность; понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» по отношению к настоящему времени; различных интервалах времени, в пределах часа и получаса); умения определять: собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных, пространственные отношения между предметами; ориентироваться на местности в процессе передвижения; ориентироваться на листе бумаги (лабиринты, графики, таблицы); моделировать пространство с помощью плана и схемы; умения применять пространственно – временные представления в практической деятельности.

Заключение

Проведенное исследование, позволило нам сделать следующие выводы и наметить перспективы дальнейшего изучения проблемы.

1. В ходе исследования было установлено, что проблема формирования пространственно-временных представлений является актуальной. Пространственно-временные представления лежат в основе формирования высших психических функций и эмоциональной жизни человека. Недостаточность сформированное пространственно – временных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень его актуального интеллектуального развития. Пространственно – временные представления рассматриваются как единство временных и пространственных отношений между объектами, как умение ориентироваться в окружающей действительности, направлено на развитие умственных способностей детей старшего дошкольного возраста, а также оказывающий влияние на процесс формирования их личности с помощью психолого – педагогических условий.

2. В работе обоснована структурная модель формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений, построенная на основе системного (предполагающего изучение взаимосвязей и взаимодействий разных компонентов), аксиологического (позволяющего трактовать формирование у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений с позиции ориентации на ценность и значимость пространственно-временных представлений в жизни людей), личностно-деятельностного подходов и включающая: целевой, организационно-педагогический, процессуально-деятельностный и результативный компоненты.

3. Эффективность процесса формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями: обогащение предметно - развивающей среды материалами и средствами для самостоятельной деятельности детей; включением дидактических игр для организации

совместной деятельности воспитателя и детей в режимных моментах; использование разнообразных форм работы с семьями детей.

4. Обоснован уровневый характер процесса формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений, в котором показателями оценки уровня сформированности пространственно-временных представлений характеризуются наличием: представлений о времени и его свойствах (о последовательности частей суток; днях недели; месяцах времени года; свойстве времени: текучесть, непрерывность, необратимость, цикличность, однонаправленность; понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» по отношению к настоящему времени; различных интервалах времени, в пределах часа и получаса); умения определять: собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных, пространственные отношения между предметами; ориентироваться на местности в процессе передвижения; ориентироваться на листе бумаги (лабиринты, графики, таблицы); моделировать пространство с помощью плана и схемы; умения применять пространственно – временные представления в практической деятельности.

Проведённое нами исследование не исчерпывает всех возможных аспектов проблемы формирования у детей 6-7 лет пространственно-временных представлений. Дальнейшая работа может быть посвящена поиску педагогических условий для реализации преемственности в системе «детский сад-школа»; изучению организации педагогического сопровождения детей разного дошкольного возраста по пространственно-временным представлениям.

Список используемой литературы

Аблитарова, А.Р. Пространственно-временные представления и особенности их формирования у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А.Р. Аблитарова, Н.В. Кондрашова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 55-59.

2. Арапова-Пискарёва, Н.А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду: программа и методические рекомендации [Текст] / Н.А. Арапова - Пискарёва. - М.: Мозаика - Синтез, 2006. – 393 с.

3. Артамонова, О. Предметно – пространственная среда: её роль в развитии личности [Текст] / О. Артамонова // Журн. дошкольное воспитание. - 2005. - №4. - С. 17-23

4. Артёмова, Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников [Текст] /Л.В. Артёмова. -М.: Просвещение, 1992.

5. Байлук, В.В. Сущность самореализации личности и её структура [Текст] / В.В. Байлук // Журн. Педагогическое образование в России. - 2011. - №4. - С. 12-17

6. Белая, К.Ю. Семейный детский сад и другие формы взаимодействия с семьёй [Текст] / К.Ю. Белая, Л. Волобуева, М. Цапенко. - М.: Чистые пруды, 2009.

7. Белошистая, А.В. Математическое развитие и математическое образование дошкольников [Текст] / А.В. Белошистая // Журн. Современный детский сад . - 2009. - № 3. - С. 16-25.

8. Белошистая, А.В. Современные программы математического образования дошкольников [Текст] / А.В. Белошистая. - Ростов на Дону: Феникс, 2005. - 256 с.

9. Бережнова, О.В. Проектирование образовательной деятельности в детском саду: современные подходы [Текст] / О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева// Методическое пособие. – М.: Цветной мир, 2013.- 144 с.

10. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] / З.М. Богуславская, Е.О Смирнова. - М.: Просвещение, 1991
11. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб.- М.: Просвещение, 1991.
12. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Н.В. Бордовская. - М.: КНОРУС, 2010
13. Будько, Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] : конспект лекций / под. ред. Т.С. Будько. - Брест.: Издательство БрГУ, 2006.
14. Венгер, Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста [Текст] / Л.А. Венгер. - М., 1978.
15. Веракса, Н.Е. Перспективное планирование воспитательно-образовательного процесса по программе «От рождения до школы». Подготовительная группа [Текст] / Н.Е. Веракса.- Волгоград: Учитель, 2012. - 169 с.
16. Выготский, Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Журн. Дефектология. -1966.- № 6.- С. 12
17. Гуз, А.А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: пособие для Педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования [Текст] / А.А. Гуз. - Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. –54 с.
18. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст]: пособие для работников дошк. обр. учреждений / Т.Н. Доронова. - М.: Москва, 2002. – 67-74 с.
19. Еник, О.А. Теоретические основы формирования элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / О.А. Еник, Н.В. Мкртычева // Учебно-методические пособие для преподавателей и

студентов факультетов дошкольного воспитания.- СПб.: Тольятти, изд-во Фонда «Развитие через образование», 2000.

20. Журавская, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В. Журавская. - СПб., 2011. - 26 с.

21. Запорожец, А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях [Текст] / А.В. Запорожец // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. науч. тр.- М., 1978. - С. 139

22. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ [Текст] / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. - М., 2010. - С. 11-15

23. Зегебарт, Г.М. Не просто лабиринты [Текст] / Г.М. Зегебарт. - М.: Генезис, 2011.

24. Знакомимся с программой «Развитие» [Текст]: пособие для воспитателей и родителей / под ред. О.М. Дьяченко, Н.С. Денисенковой. - М.: ООО «Издательство ГНОМ и Д», 2001. - 32 с.

25. Иванов, М.В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии [Текст] / М.В. Иванов // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского.- 2012.- №28. - С. 245-248

26. История дошкольной педагогики [Текст]: учебное пособие для студентов пед. Институты / под ред. Л.Н. Литвина.- М.: Просвещение, 1989. -352 с.

27. Каратаева, Н. Индивидуальный образовательный маршрут [Текст] / Н. Каратаева, О. Крежевских // Журн. Дошкольное воспитание.- 2014.- №10.

28. Комарова, О.А. Актуальность создания благоприятной развивающей среды дошкольного образования [Текст] / О.А. Комарова, Т.П. Авдулова // Журн. Старший воспитатель. - 2014. - №8. - С. 4-60

29. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т.А. Куликова. - М.: Академия, 1999. -151 с.

30. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев // В 2-х т. Т.1.- М., 1983. - С. 281
31. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А.М. Леушина. - М., Просвещение, 1974.
32. Луцковская, С.Д. Представление о времени в опыте дошкольников. [Текст] / С.Д. Луцковская// Журн. Вопросы психологии. -2000. - № 4. - С. 19-28
33. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки [Текст]: дис. канд. пед. наук / А.В. Лысенко. - Майкоп, 2005. - 203 с.
34. Малыхин, А.О. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / А.О. Малыхин. - Киев, 2000. - 20 с.
35. Микляева, Н.В. Инновации в детском саду [Текст] / Н.В. Микляева.-М.: Перспектива, 2011.-289 с.
36. Михайлова, З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста [Текст] / З.А. Михайлова, Е.А. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова. - М.: Издательство Детство-Пресс, 2008.
37. Мусейибова, Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.А. Мусейибова // Журн. Дошкольное воспитание. - 1971. - №5.
38. Мусейибова, Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам [Текст] / Т.А. Мусейибова // Журн. Дошкольное воспитание. - 1971. - №5. - С. 32-39
39. Мусейибова, Т.А. О содержании и системе работы по развитию пространственных ориентировок у дошкольников [Текст] / Т.А. Мусейибова // Журн. Дошкольное воспитание. -1973. - №9.
40. Нищева, Н.В. Карточка подвижных игр, упражнений, физминуток, пальчиковой гимнастики [Текст] / Н.В. Нищева. - СПб., 2014

41. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - М.: Мозаика - Синтез, 2014. - 352 с.
42. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / под ред. С.А. Смирнова. - М., 1999.
43. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б.М.Бим-Бад. - М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 2002.
44. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в ДОУ [Текст] / В.А. Петровский // Журн. Дошкольное образование в России. - М., 1997.
45. Полякова, М.Н. Построение развивающей среды в детском дошкольном учреждении [Текст] / М.Н. Полякова. - СПб., Детство-пресс, 2005.
46. Предметно-пространственная среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / сост. Н.В. Нищева. - СПб., Детство-пресс, 2006. - 9-28 с.
47. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) [от 17 октября 2013 г.] N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
48. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. - М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 208 с.
49. Программа для специальных дошкольных учреждений [Текст]: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Редактор Л.А. Тимофеева - Мн.: Народная асвета; Министерство образования Республики Беларусь, 2007.
50. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие / Т.Д. Рихтерман. - М.: 1991.

51. Рыжова, Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений [Текст] : из опыта работы / Н.А. Рыжова. - ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. - 192 с.
52. Семинарские, практические и лабораторные занятия по теме «Формирование пространственно-временных представлений у дошкольников» [Текст] / под ред. Еник О.А., Сидякина Е.А. // Учебно-методическое пособие. - СПб.: Тольятти, 2000.
53. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.И. Сорокина. - М.: Просвещение, 1982.
54. Степанова, Е.Н. Организация процесса воспитания детей [Текст]/ Е.Н. Степанова // Современные подходы, формы и методы - М.: Педагогический поиск, 2013
55. Степаненкова, Э.Я. К вопросу о формировании пространственных ориентировок у детей 5-6 лет в подвижных играх и упражнениях [Текст] / Э.Я. Степаненкова // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., 1994.
56. Сунцова, А.В. Изучаем пространство: лево-право, верх-низ, близко-далеко [Текст] / А.В. Сунцова, С.В. Курдюкова. - М.: Эксмо, 2010.
57. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / сост. Богданова О.С., Смаль В.З., Сухомлинская А.И. // Собр. соч.: в 3-х т. - М.: Педагогика, 1981. - Т. 3. - С.403.
58. Удальцова, Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников [Текст] / Е.И. Удальцова. - Мн., 1976.
59. Федеральный закон «Об образовании РФ» № 273 – ФЗ [Текст] : офиц. текст. – М. : Проспект, 2013 – 160 с.
60. Федина, Н.В. Психология образования в поликультурном пространстве [Текст] / Н.В. Федина.-М., 2010
61. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / под ред. А.А. Столяра. - М.: Просвещение, 1988.

62. Щербакова, Е.И. Формирование временных представлений [Текст] / Е.И. Щербакова, О. Фунтикова // Журн. Дошкольное воспитание. - 1988. - №3.

63. Щербакова, Е.И. Методика обучения математике в детском саду [Текст] / Е.И. Щербакова. - М.: Академия, 1998.

64. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Щербакова . - М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Саша Ш.	6,2
2.	Ева Н.	6,9
3.	Ульяна В.	6,4
4.	Вова А.	6,1
5.	Алина С.	6,3
6.	Максим Е.	6,5
7.	Арина Л.	6,7
8.	Вика У.	6,3
9.	Лера К.	7,0
10.	Сева Д.	6,8

Список детей контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Соня Л.	7,0
2.	Сергей Л.	6,3
3.	Андрей К.	6,7
4.	Вероника В.	6,2
5.	Ярослав Б.	6,8
6.	Ваня Ч.	6,0
7.	Ваня Е.	6,4
8.	Настя Р.	6,11
9.	Лиза Ш.	6,3
10.	Яна М.	6,7

Приложение Б

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента
(экспериментальная группа)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания										Кол-во баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10		
Саша Ш.	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	14	низкий
Ева Н.	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	26	высокий
Ульяна В.	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	12	низкий
Вова А.	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	12	низкий
Алина С.	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	14	низкий
Максим Е.	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	18	средний
Арина Л.	3	3	3	2	1	3	3	3	2	1	24	средний
Вика У.	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	18	средний
Лера К.	2	2	2	3	1	2	2	2	3	1	20	средний
Сева Д.	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	12	низкий

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента (контрольная
группа)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания										Кол-во баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10		
Соня Л.	1	1	3	1	3	1	1	3	1	3	18	средний
Сергей Л.	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	26	высокий
Андрей К.	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	16	средний
Вероника В.	1	3	1	2	2	1	3	1	2	2	18	средний
Ярослав Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	низкий
Ваня Ч.	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	12	низкий
Ваня Е.	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	12	низкий
Настя Р.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	18	средний
Лиза Ш.	2	3	1	2	2	2	3	1	2	2	20	средний
Яна М.	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	26	высокий

Приложение В

Анкета для родителей

Уважаемые, родители! Просим Вас принять участие в опросе, цель которого – определить, заинтересованы ли Вы в проблеме формирования пространственно-временных представлений у детей. При ответе на вопросы анкеты отметьте тот вариант, с которым Вы полностью согласны или в большей степени согласны. При заполнении анкеты, пожалуйста, учитывайте, что Ваше мнение нигде не будет оглашаться, а искренние ответы помогут сделать наше с Вами сотрудничество в процессе воспитания ребёнка более качественным.

1. Приходилось ли Вам когда-либо рассказывать своему ребёнку о том, как надо ориентироваться в пространстве?

- Да
- Нет

2. Говорите ли Вы своему ребёнку: «Поверни направо», «Поверни налево»?

- Всегда
- Иногда
- Никогда

3. Часто ли Вы используете в своей речи выражения: «Слева от», «Справа от»?

- Всегда
- Иногда
- Никогда

4. Правильно ли Ваш ребёнок использует в речи слова «направо», «налево», «вперёд», «назад»? Понимает ли смысл этих слов?

- Да
- Нет
- Не знаю

5. Правильно, ли Ваш ребёнок использует в речи слова «вчера», «сегодня», «завтра». Понимает ли смысл слов?

- Да
- Нет
- Не знаю

6. Называет ли Ваш ребёнок дни недели?

- Да
- Нет
- Не знаю

7. Называет ли Ваш ребёнок месяцы по времени года?

- Да
- Нет
- Не знаю

8. Ориентируется ли Ваш ребёнок во времени по часам в пределах часа?

9. Считаете ли Вы, что, формируя у ребёнка пространственно-временные представления, мы тем самым повышаем его интеллектуальный и речевой уровень развития?

- Да

- Нет

- Не знаю

10. Интересно ли Вам знать о значении пространственно-временных представлений у детей 6-7 лет?

- Да

- Нет

11. Считаете ли Вы, что и без помощи взрослых у ребёнка сформируются пространственно-временные представления?

- Да

- Нет

- Не знаю

12. Считаете ли Вы, что пространственно-временные представления жизненно необходимы ребёнку?

- Да

- Нет

- Не знаю

13. Известны ли Вам игры, которые формируют у детей пространственно-временные представления?

- Да

- Нет

14. Готовы ли Вы играть с ребёнком в свободное время в игры, которые помогут ему научиться ориентироваться в пространстве и времени?

- Да

- Нет

- Не знаю

15. Согласились бы вы сотрудничать с воспитателями группы в формировании пространственно-временных представлений у детей?

- Да

- Нет

- Не знаю

Большое спасибо за сотрудничество!!!

Приложение Г

Памятка для родителей:

«Пространственно-временные представления у детей у 6-7 лет»

К концу учебного года у детей старшей группы должны быть сформированы:

- Основные пространственные представления: слева, справа, вверху, внизу, впереди (перед), сзади (за), между, рядом с, около;

- Умения определять пространственные отношения между предметами: «Справа от куклы сидит заяц, а слева от куклы стоит лошадка, сзади – мишка, а впереди – машина»;

- Умения ориентироваться на местности (вперёд, назад, налево, направо);

- Умения определять своё местонахождение среди окружающих людей и предметов: «Я стою между Олей и Таней, за Мишей, позади Кати, перед Наташей, около Юры и т.д.»;

- Умения ориентироваться на листе бумаги: (вправо, влево, вверх, вниз). Это могут быть: лабиринты, графики, таблицы, графические диктанты;

- Умения моделировать пространство (с помощью плана, схемы);

- Представления о частях суток (утро — день — вечер — ночь), что утро, вечер, день и ночь составляют сутки;

- Представления о днях недели;

- Представления о месяцах и временах года, о понятии год;

- Представления о календарном времени;

- Представления об измерении времени с помощью часов и без них, «чувство времени» умение беречь время, регулировать свою деятельность в соответствии со временем, различать длительность отдельных временных интервалов (1 минута, 10 минут, 1 час); умение определять время по часам с точностью до 1 часа.

Приложение Д

«Картотека игр и упражнений по формированию пространственно-временных представлений у детей»

Игры на умение определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов:

Игра «Справа – Слева». Материал: Мяч. Бросая мяч, взрослый называет предмет, находящийся в комнате. Ребенок, ловит мяч, и определяет своё местонахождение в пространстве по отношению к этому предмету (я стою справа от шкафа, слева стола и т.д.).

Или Взрослый бросает мяч и говорит: «Справа», а ребёнок определяет своё местонахождение в пространстве по отношению к тем предметам, которые находятся справа.

Игра: «Угадай, кого загадали». Для игры необходимы 3 игрушки крупного размера. Например: кукла, медведь и заяц. Ребенок садится в центре, игрушки размещаются вокруг. Взрослый загадывает одну игрушку, ребенку предлагает угадать какую. Адрес загаданной игрушки, например, такой: Ты сидишь слева от этой игрушки (или перед, или за и т.д.). Он должен назвать игрушку, находящуюся в указанном месте. Затем взрослый предлагает поменяться местами. Теперь загадывать адрес игрушки будет ребенок.

Игры на умение определять пространственные отношения между предметами:

Игра «Все на месте». Взрослый просит ребенка помочь ему навести порядок в комнате, разложив вещи на места (руководите его действиями: поставь слева, положи на верхнюю полку, убери в нижний ящик и т.п.)

Игра «Что изменилось?». Перед ребёнком на столе в 2 (3) ряда расположены игрушки, по 3 (4) в каждом ряду. Взрослый предлагает ребёнку посмотреть и запомнить расположение игрушек. Затем ребёнок закрывает глаза.

Вариант 1: ведущий убирает какую-нибудь игрушку и просит назвать её и то место, где она находилась. Например, исчез дракоша, который был внизу между щенком и попугаем.

Вариант 2: ведущий меняет местами две игрушки и просит назвать то место, где они были первоначально. Например, поросёнок сидел внизу слева, а мышка – наверху между щенком и телёнком.

В роли ведущего может быть как взрослый, так и ребёнок.

Игра «Найди такую же картинку». Материалом для неё служат картинки, на которых изображены одни и те же предметы (например, домик, елочка, березка, заборчик, скамеечка) в разных пространственных взаимоотношениях. Пару составляют картинки с одинаковым расположением рисунков предметов. Упражнения с картинками проводятся, например, так: каждый из играющих получает по одной картинке. Парные картинки остаются у ведущего. Ведущий берет одну, из своих картинок и показывает

ее, спрашивая: «У кого такая же?». Получает парную картинку тот, кто точно обозначит пространственные взаимоотношения между предметами, которые на ней нарисованы. Рассматривая с детьми любые картинки, иллюстрации в книге, необходимо учить их осмысливать положение каждого предмета и его взаимоотношения с другими предметами. Это позволяет раскрывать смысловые отношения, связывающие предметы между собой.

Игры на умение ориентироваться на местности в процессе передвижения:

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

Игра «Поиски». Взрослый прячет в комнате какую-либо игрушку или вещь, и просит ребенка найти ее, строго следуя словесным указаниям: иди вперед, поверни направо, сделай шаг назад, посмотри внизу, под столом, на полке, выше, ниже и т.д. заранее продумайте маршрут. В качестве варианта игру можно провести иначе: на полу разложить разноцветные стрелки в разных направлениях, а ребенок, следуя стрелкам, на каждый поворот должен говорить, куда он идёт: направо, налево, вперёд, назад.

Игры на умение ориентироваться на листе бумаги:

Покажите ребёнку картинку, спросите: «Кто нарисован? Что делает?» Объясните, что такое лабиринт. И попросите, например, помочь цыплёнку добраться до курицы. Сначала предложите ребёнку следить за линиями лабиринта только глазами. Если ребёнок не справился, пусть попробует пройти по лабиринту с помощью карандаша. Добивайтесь того, чтобы ребёнок подробно рассказывал о своих действиях в развёрнутой речи («иду вверх, поворачиваю влево, иду вправо и т.д.»)

Игры на умение моделировать пространство:

Игра: «Найди игрушку». Взрослый прячет определенную игрушку в комнате. У ребенка план комнаты. Взрослый ставит на плане фишку в том месте, где спрятана игрушка. Задача ребенка, взглянув на план, определить, где ее искать. Ребенок должен научиться пользоваться планом, находясь в любой точке комнаты. Для этого ему сначала нужно будет сориентировать план. После этого уже легко найти в комнате, отмеченный на плане предмет.

Игра «Где спрятан клад?». Оборудование: можно использовать всевозможные «преграды»: стулья, пуфики, кубики и т.д. Карта с планом пути. Сюрприз. В комнате взрослый расставляет препятствия: «реки», «горы», «овраги» и т.д. Инструкция: «Вот карта, на ней крестиком обозначен клад и есть описание, как его найти. На пути будут встречаться всевозможные препятствия, которые нужно будет преодолевать. И если точно следовать схеме и правильно выполнять задания, обязательно найдёшь клад. Какой - узнаешь, когда его найдёшь». Примерное описание «карты»: встань в указанное на карте место - старт. Сделай три шага вперёд и сверни

вправо, обойди «гору» с левой стороны. Повернись направо и «переплыви» реку. Иди вперёд четыре шага. Затем повернись налево и сделай один шаг. Вперёд сделай два шага и т.п. Игра заканчивается после того, как найден ребенком клад-сюрприз.

Уважаемые взрослые!!!

Не отказывайте ребёнку в просьбе поиграть с ним. Предложите игру сами, помогите ему в познании пространственно-временных представлениях. Надеемся, что этот практический материал поможет творчески организовать игру и повседневную деятельность детей.

Приложение Е



Макет по ПДД

Приложение Ж

План дидактических игр в экспериментальной работе с детьми.

Этапы	Цель	Название дидактических игр
1 Этап	Цель – умение определять собственное положение в пространстве «точки стояния» относительно различных объектов и определять части суток по деятельности человека и цикличности природных явлений	«На плоту» «Встань так, как я скажу» «Повернись так, как я скажу»
2 Этап	Цель – умение определять пространственные отношения между предметами и определять день недели, какой день был вчера, сегодня, будет завтра.	«Определи как стоят?» «Что изменилось?» «Магазин» «Угадай кого загадали?» «Что где стоит?»
3 Этап	Цель – умение ориентироваться на местности в процессе передвижения и определять какие месяцы входят в определенное время года, закрепить понятие год.	«Куда пойдёшь и что найдёшь?» «Найди предмет» «Где спрятан клад?» «Найди свой значок»
4 Этап	Цель – умение ориентироваться на листе бумаги в клетку и в календарном времени.	«Разговор по телефону» «Помоги принцу найти золушку» «Помоги котёнку попасть к маме кошке» «Поймай муху» «Футбол» «Помоги медведю отнести короб бабушке и дедушке» «Путешествие по календарю»
5 Этап	Цель – умение моделировать пространство и измерять время с помощью часов и без них.	«Кукла мasha купила мебель» «Куда спрятался жучок?» «Кукла Маша купила пианино» «Чьё это место?» «Поменяйтесь местами» «Водители» «Секреты»

Приложение 3

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (экспериментальная группа)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания										Кол-во баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10		
Саша Ш.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	средний
Ева Н.	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	26	высокий
Ульяна В.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	средний
Вова А.	2	2	1	2	3	2	2	1	2	3	20	средний
Алина С.	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	18	средний
Максим Е.	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	28	высокий
Арина Л.	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	26	высокий
Вика У.	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	28	высокий
Лера К.	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	26	высокий
Сева Д.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	16	средний

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (контрольная группа)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания										Кол-во баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10		
Соня Л.	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	14	средний
Сергей Л.	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	26	высокий
Андрей К.	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	16	средний
Вероника В.	1	3	1	2	2	1	3	1	2	2	18	средний
Ярослав Б.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	18	средний
Ваня Ч.	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	14	низкий
Ваня Е.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	16	средний
Настя Р.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	18	средний
Лиза Ш.	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	26	высокий
Яна М.	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	26	высокий