

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А

 (підпис)

«10» грудня 2025 р.

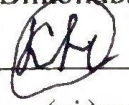
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

«Формування та вербалізація часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку»

Виконав: студент 6841мз групи

 Юрчик К.О.
(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент

 Білюк О.Г.
(підпис)

Миколаїв – 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти

Спеціальність А6 Спеціальна освіта

Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Гарант освітньої програми

Супрун М.О.



(підпис)

«1» грудня 2025 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Юрчик Катерині Олегівні

1. Тема роботи: «Формування та вербалізація часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку»

Керівник роботи к.п.н. Білюк Олена Генадіївна

2. Затверджені наказом ректора № 1383-У від «26» листопада 2025 року

3. Термін подання роботи: до 01.12.2025

4. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету.

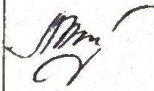
5. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):

Розділ 1. Теоретико-методичні аспекти формування часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку

Розділ 2. Експериментальне дослідження формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

6. Консультанти розділів роботи

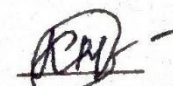
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1. Теоретико-методичні аспекти формування часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
Розділ 2. Експериментальне дослідження формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		

Дата видачі завдання 01.11.2024 р.

Календарний план

№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над констатувальним етапом Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над формульним та контрольним етапом дослідження Розділу 2	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	Листопад 2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	Грудень 2025	Виконано

Студент


 (підпис)
Юрчик К.О.

Керівник роботи


 (підпис)
Білюк О.Г.

АНОТАЦІЯ

Юрчик К.О. «Формування та вербалізація часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку»

Метою кваліфікаційної роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності дидактичної моделі формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Об'єктом дослідження виступає пізнавально-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, а предметом — дидактична модель формування та вербалізації часово-просторових уявлень.

У процесі дослідження використано комплекс теоретичних і емпіричних методів: аналіз і систематизацію наукових джерел, спостереження, діагностичні методики, порівняльний аналіз, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи).

Розроблено та апробовано дидактичну модель, спрямовану на розвиток у дітей просторового мислення, орієнтації у часі та просторі, вербалізації часово-просторових понять. Визначено три критерії оцінки ефективності моделі: просторово-орієнтувальний, часово-орієнтувальний та мовленнєвий.

Результати контрольного експерименту підтвердили позитивну динаміку в експериментальній групі: підвищення рівнів сформованості часово-просторових уявлень і навичок їх мовленнєвого вираження. Це засвідчує ефективність запропонованої моделі, яка забезпечує системність, послідовність і наукову обґрунтованість корекційно-розвиткової роботи.

Практичне значення дослідження полягає у створенні науково обґрунтованого методичного інструментарію для логопедів і дефектологів щодо розвитку часово-просторових уявлень у дітей із ЗПР.

Ключові слова: часово-просторові уявлення, вербалізація, затримка психічного розвитку, дидактична модель, старший дошкільний вік, корекційно-розвиткова робота.

ANNOTATION

Yurchyk K.O. *“Formation and Verbalization of Temporal and Spatial Concepts in Senior Preschool Children with Delayed Mental Development.”*

The purpose of the qualification paper is to provide theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of a didactic model for the formation and verbalization of temporal and spatial concepts in senior preschool children with delayed mental development.

The object of the study is the cognitive and speech activity of senior preschool children with delayed mental development, and the subject is the didactic model for the formation and verbalization of temporal and spatial concepts.

The research employed a complex of theoretical and empirical methods: analysis and systematization of scientific sources, observation, diagnostic techniques, comparative analysis, and a pedagogical experiment (including ascertaining, formative, and control stages).

A didactic model was developed and tested, aimed at developing children's spatial thinking, orientation in time and space, and verbalization of temporal and spatial notions. Three criteria for evaluating the model's effectiveness were identified: spatial-orientational, temporal-orientational, and speech criteria.

The results of the control experiment confirmed a positive dynamic in the experimental group—an increase in the levels of formation of temporal and spatial concepts and their verbal expression skills. This demonstrates the effectiveness of the proposed model, which ensures the systematic, consistent, and scientifically grounded nature of correctional and developmental work.

The practical significance of the study lies in the creation of a scientifically grounded methodological toolkit for speech therapists and special educators aimed at developing temporal and spatial concepts in children with delayed mental development.

Keywords: temporal and spatial concepts, verbalization, delayed mental development, didactic model, senior preschool age, correctional and developmental work.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЧАСОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	15
1.1. Особливості формування та розвитку часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку в онтогенезі.....	15
1.2. Генезис поняття «затримка психічного розвитку». Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	22
1.3. Специфічні особливості пізнавальної сфери у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	27
1.4. Особливості формування часово-просторових уявлень у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	33
Висновки до першого розділу.....	38
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТА ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЧАСОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	41
2.1. Науково-методичні засади діагностики стану сформованості часово-просторових уявлень та їх вербалізації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	41
2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.....	51
2.3. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування часово-просторових уявлень та їх вербалізації у дітей старшого дошкільного віку із затримкою	

психічного розвитку.....	64
2.4. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування часово-просторових уявлень та їх вербалізації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	78
Висновки до другого розділу.....	83
ВИСНОВКИ.....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	90
ДОДАТКИ.....	104

ВСТУП

Актуальність дослідження.

У процесі безперервної взаємодії з довкіллям людина пізнає, аналізує та засвоює враження про навколишній світ. На основі цього досвіду формується система базових понять, що становлять основу пізнання об'єктивної дійсності. Одними з таких понять є категорії часу та простору. Життєдіяльність людини нерозривно пов'язана з часом: умінням його вимірювати, планувати, розподіляти та раціонально використовувати. Динамічні умови розвитку сучасного суспільства потребують від особистості організованості, цілеспрямованості, гнучкості мислення та здатності ефективно діяти у часовому вимірі.

Просторова орієнтація відіграє важливу роль у всіх видах діяльності людини, адже охоплює різноманітні аспекти її взаємодії з навколишнім світом та є однією з провідних психічних функцій.

Спеціальна педагогіка, подібно до загальної, визначає серед основних завдань формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку — здатності застосовувати набуті знання, уміння та навички для вирішення повсякденних життєвих ситуацій. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти особливого значення набуває розроблення та впровадження ефективних методів корекції пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку. Спеціальна дошкільна освіта, як фундамент становлення дитини з порушеннями розвитку, має оперативно реагувати на виклики суспільства, забезпечуючи формування ключових цінностей і створення умов для гармонійного розвитку особистості, її індивідуальних якостей та життєво необхідних компетентностей.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної та філософської літератури, як історичної, так і сучасної, підтверджує провідну роль засвоєння просторово-часових уявлень у становленні цілісної картини світу дитини та усвідомленні нею власного місця у ньому. Орієнтація у просторі та часі охоплює всі сфери взаємодії дитини з оточенням і суттєво впливає на формування її самосвідомості

та індивідуальності. Повноцінний розвиток особистості неможливий без сформованих просторово-часових уявлень.

Сучасна освітня політика Міністерства освіти та науки України визначає пріоритетність дошкільної освіти як початкової ланки системи неперервної освіти. Її зміст узгоджений з концепцією Нової української школи, що забезпечує послідовність між дошкільною та початковою ланками освіти в умовах освітньої реформи. Для забезпечення ефективності цього процесу держава приділяє значну увагу розвитку системи дошкільної освіти. Водночас актуальним залишається вдосконалення процесу навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами, зокрема з затримкою психічного розвитку, що передбачає створення сприятливого освітнього середовища, гуманізацію міжособистісних взаємин, розвиток ключових компетентностей і життєвих умінь дітей дошкільного віку.

Когнітивні процеси та пізнавальна діяльність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку становлять значний науковий інтерес для фахівців у галузях загальної психології та спеціальної педагогіки. Це пояснюється тим, що саме в цей період інтенсивно формуються базові освітні навички, які є підґрунтям для подальшого засвоєння навчальних компетентностей. Останні охоплюють сукупність умінь і навичок виконання навчальних дій, що забезпечують готовність дитини до шкільного навчання та розвиток здатності до цілеспрямованої освітньої діяльності.

Рівень сформованості просторово-часових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку є нижчим порівняно з ровесниками, які розвиваються типовим чином. Володіння еталонами часу та простору є необхідною умовою успішної адаптації до повсякденного життя, а також забезпечує ефективне засвоєння навчальних програм і розвиток прикладних знань. У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються труднощі в диференціації відчуттів і сигналів, що надходять із довкілля, що, своєю чергою, ускладнює процес формування просторово-часових уявлень.

Саме розвиток цих уявлень є однією з ключових передумов оволодіння читанням, письмом і математичними навичками.

Аналіз сучасних досліджень, присвячених організації корекційно-розвиткової та навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, свідчить про необхідність створення спеціальних умов для формування, розвитку та вербалізації просторово-часових уявлень. Актуальність цієї проблеми, її наукове та практичне значення, а також потреба у вдосконаленні методичного забезпечення визначили вибір теми нашого дослідження – *«Формування та вербалізація часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку»*.

Об’єкт: пізнавально-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Предмет: модель формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Мета: обґрунтувати теоретично та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Завдання:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу щодо вивчення проблеми дослідження та визначити сутність основних понять дослідження.
2. Розробити критерії та показники оцінки стану сформованості часово-просторових уявлень та навичок їх вербалізації у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.
3. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Для забезпечення достовірності положень та висновків, розв’язання завдань кваліфікаційної роботи магістра використано комплекс **методів**, що відповідають змісту проблематики дослідження та його етапам:

теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових та психолого-педагогічних джерел (з метою визначення стану розробленості проблеми формування просторово-часових уявлень, обґрунтування теоретичних засад досліджуваного питання, уточнення сутності ключових понять та особливостей корекційно-розвиткової роботи з формування часово-просторових уявлень та їх вербалізації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку); дедуктивний (з метою системного опису досліджуваного явища); індуктивний (з метою дослідження специфіки рівнів сформованості часово-просторових уявлень та рівня їх вербалізації у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР); логіко-семантичний (з метою вивчення генезису поняття «часово-просторові уявлення»);

емпіричні: цілеспрямоване спостереження за процесом навчання та виховання в освітніх закладах та закладах абілітації для дітей із затримкою психічного розвитку, вивчення та аналіз продуктів практичної діяльності здобувачів освіти старшого дошкільного віку із ЗПР, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду для обґрунтування змісту, методів і засобів формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку;

методи обробки даних: методи математичної статистики, кількісної та якісної обробки даних (з метою контролю та оцінки динаміки формування часово-просторових уявлень та їх вербалізації у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку).

Практичне значення отриманих результатів полягає в удосконаленні процесу формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку; розробці методичних прийомів і комплексу вправ, що можуть впроваджуватися в роботу спеціальних закладів дошкільної освіти, інклюзивних та спеціальних груп ЗДО, а також в роботу інклюзивно-ресурсних центрів. Матеріали дослідження можуть бути використаними у системі вищої, фахової передвищої освіти, в практичній роботі фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні методики формування часово-просторових уявлень та їх вербалізації у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку; доповнені уявлень про порушення часово-просторової орієнтації у дітей дошкільного віку із ЗПР; описанні характерних труднощів, що виникають при формуванні часово-просторових уявлень та їх вербалізації у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку; запропонуванні варіантів допомоги різним категоріям дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

База дослідження: Заклад дошкільної освіти №140 в м. Миколаєві, Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в м. Миколаєві.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Сучасна логопедія: інноваційні технології», у збірнику наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», у збірнику Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір».

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 113 сторінок, із них основного тексту – 97 сторінок. У роботі подано 11 таблиць, 12 рисунків та 2 схеми.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЧАСОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Особливості формування та розвитку часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку в онтогенезі

Одним із ключових теоретико-практичних завдань вітчизняної дошкільної освіти є формування життєвої компетентності дитини - сукупності фізичних, психічних та особистісних якостей та рис характеру, що необхідні для подальшого розвитку та росту особистості.

Проводячи аналіз останньої редакції Базового компонента дошкільної освіти (БКДО), ми відзначили, що дошкільна ланка освіти, як основа самореалізації особистості дитини, повинна відповідати сучасним соціокультурним вимогам, забезпечувати здобувачів освіти актуальною інформацією, допомагати їм реалізувати їх потенціал і можливості, а також вчити орієнтуватися на загальнолюдські та національно-патріотичні цінності. [1]

Процес формування уявлень про «час» і «простір» у дітей дошкільного віку неодноразово висвітлювався у науково-педагогічній літературі. Найпростіші форми орієнтування у часі та просторі, пов'язані з переходом дитини до вертикального положення, розвитком предметно-дійових процесів, які формуються вже у дитячому віці (Н. Голота , Л. Іщенко та ін.). [28, 43]

У процесі формування та розвитку вміння орієнтуватися в оточуючому просторі у дитини, закладаються умови для подальшого оволодіння нею засобами сприйняття та опрацювання різних видів інформації. Психологічні дослідження (Т. Каменщук, А. Палій та ін.) роблять наголос, що, аналізуючи, контролюючи та змінюючи просторово-предметне середовище, дитина проявляє свої індивідуально-особистісні якості та заявляє про себе як про суб'єкт діяльності. [44, 74]

Ю. Логвінова та Н. Науменко наголошують, що пізнання навколишнього світу є складним процесом, який починається з прямого чи опосередкованого сенсорного сприйняття. Дуже важливим є досвід сенсорного пізнання просторових відношень у цільовому навколишньому середовищі. Просторово-сенсорні еталони дозволяють дітям засвоїти певні морфологічні одиниці рідної мови та багато сталих висловів. [60]

Можна відмітити, що просторові уявлення та часово-просторова орієнтація являються складними поняттями, які відображають різнорівневі просторові характеристики предметного середовища. Форма, об'єм, довжина, ширина, висота предметів навколишнього світу, їх положення в просторі, відношення та відстань між предметами, темп та швидкість виконання завдань, орієнтація в просторі та часі являють собою різні часово-просторові категорії. [30]

Н. Голота заявляє, що у формуванні часових та просторових уявлень та способів орієнтації в просторі беруть участь різні сенсорні системи та аналізатори: кінестетичний, кінетичний, гностичний, сенсорний. У дітей раннього віку особливу роль відіграють праксис і гнозис. Часово-просторова орієнтація базується на безпосередньому сприйнятті часу та простору та мовленнєвому визначенні часово-просторових категорій (положення, відстані та просторових відношень між об'єктами, визначення проміжку часу, пів року та ін.). [31]

Велика кількість вітчизняних науковців наголошують на тому, що просторові уявлення – це здатність особистості правильно відображати просторові відносини навколишньої дійсності та її положення відносно предмета в даний момент; об'єм, форма, відстань між предметами, висота, довжина, ширина предметів, їх положення, орієнтування у схемах – це категорії поняття «простір». [71]

Н. Голота у своїх наукових дослідженнях зазначає, що передумови оволодіння процесом сприймання та опрацювання різнорівневої інформації закладаються в процесі розвитку вмінь орієнтуватися в навколишньому світі.

[32] Також науковиця робить акцент на тому, що вміння орієнтуватися в навколишній дійсності, виокремлювати та засвоювати її найбільш значущі риси є необхідною умовою оволодіння різними видами діяльності. [32]

У працях вітчизняних педагогів та психологів зазначається, що просторові відносини починають формуватися та розвиватися у дітей в онтогенезі ще в період раннього дитинства. До трьох років формується механізм часово-просторового орієнтування, в якому сенсорні відчуття (зір, слух), кінестезія, статичні та динамічні відчуття переплітаються у тісному взаємозв'язку. Науковцями було визначено умови та фактори, що впливають на формування цього механізму у дітей дошкільного віку: розширення понять про навколишній простір, ознайомлення з предметною діяльністю та її різноманітністю, а також зміна структури діяльності самої дитини. Проте, системний механізм сприйняття часу та простору не обмежується рамками лише дошкільного періоду. [14]

Уявлення про простір і час пронизують усі сфери взаємодії дошкільника з дійсністю, забезпечують пізнання навколишнього світу, оволодіння різними видами діяльності, розвиток соціальної адаптації - формують основу життєвих навичок дошкільника.

Орієнтування у просторі – це знання схеми власного тіла; розрізнення ознак (форма, величина); відношення предметів (напрямок, положення, віддаленість); орієнтування дитини у просторі і т.п.

У вузькому розумінні «просторове орієнтування» стосується орієнтування на місцевості та означає:

- визначення «відношення», тобто положення об'єкта по відношенню до навколишніх об'єктів, наприклад: «Я знаходжуся з правого боку цього будинку».
- розташування навколишніх предметів відносно людини, яка орієнтується в просторі, наприклад: «Шафа праворуч від мене, двері ліворуч від мене».

- визначення відносно-просторового розташування об'єктів, тобто, саме просторових відношень між цими об'єктами, наприклад: «Ведмедик знаходиться праворуч від ляльки, а м'яч - ліворуч від ляльки». [7]

Тільки за умови сформованості просторово-орієнтувальних уявлень людина може успішно переміщатися з одного місця в інше. Таке орієнтування завжди вимагає «вирішення» трьох завдань: постановки мети, вибору шляху (напрямку руху), збереження цього напрямку під час руху та досягнення мети.

Поняття «просторова орієнтація» описує здатність орієнтуватися не тільки на місцевості, а й в схемі власного тіла та тіла іншої людини (ліва або права рука та ін.), орієнтуватися в обмеженому просторі, наприклад, на папері. Цей процес включає активну поведінку суб'єкта в просторі. [12]

Л. Іщенко відзначає, що протягом свого розвитку дитина проходить чотири рівні пізнання простору. На першому етапі дитина дошкільного віку виділяє тільки ті предмети, які «у контакті з нею», тобто близькі до неї, а сам навколишній «простір» дитиною ще не виділяється. На другому етапі дитина починає активно використовувати зоров-сенсорне орієнтування, розширюючи межі навколишнього простору та його окремих ділянок. Третій етап характеризується осмисленням віддалених від дитини об'єктів та збільшенням об'єму сприйняття навколишнього простору. На четвертому етапі відображення простору носить вже більш цілісний характер - діти вправляються в орієнтуванні в різних просторових напрямках, розташуванні об'єктів та їх взаємозв'язку та обумовленості цих процесів. [43]

Т. Каменщук стверджує, що просторові відносини у дітей розвиваються поступово. На першому етапі дитина вчиться орієнтуватися «на себе», розпізнаючи різні частини власного тіла та обличчя (симетричні та не симетричні) та співвідношення між різними сторонами свого тіла (спереду, ззаду, зверху, знизу, справа, зліва). [45]

Здатність орієнтуватися «на себе» є умовою для формування просторової зорієнтованості на інші об'єкти:

Етап 1: дитина засвоює мовленнєву систему орієнтації через дії у просторі.

Етап 2: дитина використовує набуті мовленнєві навички під час взаємодії з навколишнім простором (плоским та тривимірним).

Орієнтація в просторі є невід'ємною частиною процесу соціалізації, оскільки впливає на самосвідомість дитини та розвиток її особистості. Гармонійний розвиток дитини неможливий без розвитку її здатності орієнтуватися в просторі. Дослідження просторових уявлень і просторової орієнтації показали, що їх недостатня сформованість у дошкільному віці є однією з причин труднощів дітей у засвоєнні побутових та навчальних навичок.

Час – це абстрактне поняття, в розумінні і сприйнятті якого беруть участь декілька аналізаторів, що взаємодіють у комплексі. Провідна роль в процесі взаємодії може належати будь-якому з аналізаторів, але, як зазначено в працях Н. Голоти, провідна роль належить слуховим і м'язовим відчуттям. Відсутність наочних форм є одним з факторів, які пояснюють труднощі у процесі формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. Старшому дошкільнику притаманне наочно - образне мислення, і хоча дитина цього віку здатна оперувати образами об'єкта, «час» залишається поняттям складним для усвідомлення та аналізу. [30]

Зокрема, науковиця зазначала, що через свою абстрактну форму, уявлення про час у дітей формуються достатньо довго, їм важко засвоїти його специфічні ознаки. Діти сприймають «час» як щось, що безперервно кудись рухається. Дитині дошкільного віку важливо навчитись правильно оперувати різними часовими поняттями. Наочність є одним із засобів, що допомагає зрозуміти та синтезувати дитині ці поняття, навчитись правильно ними оперувати. Як тільки дошкільники бачать предмет, торкаються до нього, вивчать всі його властивості за допомогою аналізаторів, – тільки тоді діти можуть зрозуміти весь спектр ознак цього предмету. [32]

Діти вперше відчувають «час» в ранньому дитинстві. Чергування дня і ночі, зміна пір року, повторювані щоденні режимні моменти та ритуали в житті

дитини – все це сприяє формуванню поняття про «час». Однак, як часова послідовність подій, так і поняття тривалості подій є складними для сприйняття дітьми дошкільного віку.

Аналізуючи літературу, відзначаємо, що, хоча в дошкільному віці діти ще не можуть співвідносити відчуття зміни часу з об'єктивним його плином, вони постійно накопичують знання про часову організацію явищ, що їх оточують. Цьому сприяє розвиток їхнього мовлення та мислення. [31, 33]

Діти дошкільного віку повинні навчитися орієнтуватися в часі: визначати та диференціювати час (відповідні словесні еталони та уявлення), розуміти тривалість подій у часі. Діти дошкільного віку можуть з відносною точністю виділяти невеликі відрізки часу, значення яких вони розуміють на основі власного досвіду.

Незважаючи на певні труднощі в розпізнаванні характерних ознак часу, діти старшого дошкільного віку розрізняють і правильно використовують дієслова в теперішньому (граю), минулому (грав) та майбутньому (буду грати) часі. Спочатку вони здатні визначати ознаки часу за подіями, які відбулися з ними протягом дня або викликали сильні емоції. Пізніше вони починають співвідносити час із подіями, що відбуваються в навколишньому світі; у навчально-виховному процесі у дітей розвивається здатність розуміти та правильно позначати тривалість часу.

Дітям легше орієнтуватися в часі, ніж засвоїти ідею або поняття часу. Це пов'язано з особливостями процесу розвитку мовлення, накопиченням словникового запасу та формуванням граматичної складової мовлення дитини. Особливу роль у цьому процесі відіграє розвиток спеціальної термінології. Її формування дуже тісно пов'язане із засвоєнням позначень і вимірів певних періодів часу: сезони, години, місяці, роки, тижні, години, хвилини.

Таким чином діти вчаться оперувати поняттям «час» через практичну діяльність. Тому дітей необхідно познайомити з часовими інтервалами, які можна використовувати для вимірювання та визначення тривалості й послідовності різних видів діяльності. У процесі діяльності діти піддаються

впливу складних стимулів, у яких часові уявлення відіграють другорядну роль. Розвиток часових уявлень і орієнтування в часі пов'язані з повсякденним життям і діяльністю дітей. Якщо не проводити спеціальної роботи з формування часових уявлень, то це призведе до того, що інформація, отримана дітьми про окремі часові позначення, залишиться на поверхні свідомості дитини і не розкриє поняття «часові зв'язки». Наприклад, багато старших дошкільників не можуть назвати послідовність днів тижня, не співвідносять місяці з порами року та знайомими їм датами свят, не знають причинної залежності у змінах пір року [33].

Мовлення відіграє важливу роль у формуванні уявлень про час. За допомогою мовлення людина абстрагує та узагальнює різні періоди часу за їх тривалістю: секунди, хвилини, години, дні, тижні, місяці та роки. Здатність дітей точно використовувати ці спеціальні позначення залежить від конкретного змісту, який і є головною особливістю кожного часового стандарту.

Таким чином, отримані результати теоретичного дослідження психолого-педагогічної літератури свідчать про те, що формування часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку є складним і багатоплановим процесом, який пов'язаний з розвитком різних аспектів пізнавальної діяльності дитини, зокрема сприймання, уваги, мислення та мовленнєвої діяльності.

У формуванні часово-просторових уявлень важливу роль відіграє мислення, зокрема образне та логічне, що дозволяють дітям формувати уявлення про просторові та часові об'єкти та явища. Розвиток мовлення також має важливе значення, оскільки дозволяє дітям висловлювати свої уявлення та розуміння про просторово-часові відношення.

У процесі формування часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку необхідно створювати сприятливе психологічне та педагогічне середовище, яке дозволяє дітям ефективно взаємодіяти з оточуючим світом.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

В. Войтко зазначає, що поняття «затримка психічного розвитку» - це такий тип аномалії психічного розвитку дитини, що проявляється у відповідності до більш раннього середньостатистичного рівня розвитку; виникає в результаті органічних уражень центральної нервової системи та різних соматичних захворювань [19].

В своїх роботах О. Колишкін вказує на те, що «затримка психічного розвитку» - це психолого-педагогічне визначення найбільш поширеного порушення психічного розвитку, що зустрічаються у дітей. Вчений наголошує на тому, що визначення ЗПР також використовується і для характеристики відхилень у пізнавальній сфері дитини з педагогічною занедбаністю, обумовленою соціальною депривацією. Депривація - це недостатність у задоволенні базових потреб дитини (у їжі, спілкуванні, сенсорно-емоційних впливах та ін.) [51].

Т. Ілляшенко звертає увагу на роль емоційного розвитку, а також на значення нейродинамічних розладів (астенічних та церебрастенічних станів) в процесі формуванні особистості дитини із ЗПР. Відповідно була виділена затримка психічного розвитку, що виникає на основі психічного та психофізичного інфантилізму, пов'язаного зі шкідливими впливами на центральну нервову систему (ЦНС) в період вагітності, та затримка, що виникає на ранніх етапах розвитку дитини в результаті впливу різних патогенних факторів, що призводять до астенічних та церебрастенічних станів організму [41, 42].

В. Кротенко зазначає, що затримка психічного розвитку належить до «пограничної» форми дизонтогенезу та проявляється в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. Загалом для даного стану є характерними гетерохронність (різний час) прояву відхилень та суттєві відмінності як у ступені їх виразності, так і в прогнозах щодо корекції та компенсації порушень. Для психічної сфери дитини із ЗПР типовим є поєднання дефіцитарних функцій

із збереженими. Парціальна (часткова) дефіцитарність вищих психічних функцій може супроводжуватися інфантильними рисами особистості та поведінки дитини. При цьому в окремих випадках у дитини страждає працездатність, в інших випадках – довільність в організації діяльності, у третіх – мотивація до різних видів пізнавальної діяльності [53].

В роботах І. Омелянович можна відмітити, що затримка психічного розвитку у дітей є складним поліморфним порушенням, у якому в різних дітей страждають різні компоненти їх психічної, психологічної та фізичної діяльності. При затримці психічного розвитку у дітей відзначаються різноманітні етіопатогенетичні варіанти, де провідним причинно-наслідковим фактором може бути:

- низький темп психічної активності (кіркова незрілість);
- дефіцит уваги з гіперактивністю (незрілість підкіркових структур);
- вегетативна лабільність на тлі соматичної ослабленості (через незрілість або внаслідок ослаблення саме вегетативної нервової системи на тлі соціальних, екологічних або біологічних причин);
- вегетативна незрілість (як біологічна незрілість організму);
- енергетичне виснаження нервових клітин (на тлі хронічного стресу) та інші фактори [71].

Діти із ЗПР, незважаючи на значну варіативність цієї нозологічної групи, характеризуються низкою ознак, що дозволяють відмежувати цей стан як від педагогічної занедбаності, так і від порушень інтелекту, діти із затримкою психічного розвитку не мають порушень окремих аналізаторів, у них немає інтелектуальної недостатності, але водночас вони стійко неуспішні в формуванні навчальних та пізнавальних навичок внаслідок поліморфної клінічної симптоматики – незрілості складних форм поведінки, цілеспрямованої діяльності на тлі швидкої виснажливості, стомлюваності, зниження працездатності [73].

У психології під терміном «затримка психічного розвитку» розуміється синдром тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її

функцій - моторних, сенсорних, мовленнєвих, емоційно-вольових. Затримка психічного розвитку - уповільнення темпу реалізації потенційних можливостей організму, що часто діагностується під час початку шкільного навчання та проявляється в недостатності загального об'єму знань, обмеженості уявлень про навколишнє, незрілості мислення, недостатній інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкій перенасичуваності під час інтелектуальної діяльності. [56]

Отже, проаналізувавши спеціальну психолого-педагогічну літературу з тематики досліджуваного нами питання, можемо зробити висновок, що «затримка психічного розвитку» - це зворотна недостатність пізнавальної сфери дитини внаслідок функціональних або невиразних органічних розладів у роботі кори головного мозку, що проявляється недорозвиненням інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, відставанням рівня сформованості пам'яті та уваги від нормативних показників для певної вікової категорії.

Оскільки затримка психічного розвитку не представляє собою значне зниження інтелектуального розвитку, то в дошкільному віці таке відхилення у розвитку дитини помічається батьками та вихователями не завжди. Проблеми виникають в період підготовки дитини до навчання у школі (старший дошкільний вік) та безпосередньо разом із початком шкільного навчання (молодший шкільний вік). Вчені зазначають, що причини затримки психічного розвитку можуть бути різними, тому й проявлятися це порушення може по-різному. Науковці наголошують на тому, що відставання в розвитку стосується як емоційної, так й інтелектуальної сфер психіки дитини, але проявлятися можуть по-різному. [93]

О. Волинець в своїх наукових доробках робить наголос, що при затримці психічного розвитку конституціонального походження або гармонійному психічному та психофізичному інфантилізмі - емоційно-вольова сфера дитини знаходиться як би на більш ранньому рівні розвитку, багато в чому нагадуючи нормальну структуру емоційного складу дітей більш молодшого віку. Така дитина веде себе безпосередньо, її емоції яскраві, загальний фон настрою

позитивний. Дитина із ЗПР конституційного походження й за фізичними даними часто відстає від своїх однолітків. Оточуючі бачать у ній тільки маленьку незрілу дитину та не висувають до неї особливих вимог. А за таких вихідних даних дитина часто зовсім «випадає» з роботи дитячого колективу на занятті або уроці, дивиться у вікно, про щось мріє, фантазує, витісняючи зі спектру свого сприйняття зауваження педагогів, відволікається на будь-які сторонні предмети та не зосереджує увагу на навчальному матеріалі. [20]

Аналізуючи спеціальну літературу з досліджуваного питання, можемо зауважити, що така ж картина поведінки й у дитини із затримкою психічного розвитку соматогенного походження, що викликана будь-яким хронічним соматичним захворюванням: хронічними інфекціями та алергічним станом, вродженими або набутими хворобами серця і т.п. У сповільненні темпу психічного розвитку таких дітей значна роль належить стійкій астенії, що знижує загальний тонус і активність дитини. Такі діти невпевнені, боязкі, досить примхливі. Вони тривалий час зростали та розвивалися в режимі певних обмежень та заборон. У цьому важко звинувачувати батьків, але в умовах гіперопіки діти виростають несаможиттєвими, вони не здатні організувати себе на учбовому занятті, не можуть виконувати вимоги педагогів та контролювати власну поведінку та вчинки. [50]

З певними умовами виховання, що перешкоджають правильному формуванню особистості дитини, пов'язаний інший вид затримки психічного розвитку – ЗПР психогенного походження. Несприятливі соціальні умови, що рано виникли та мають травмуючий вплив на психіку дитини, часто призводять до стійких порушень спочатку вегетативних функцій організму дитини, а потім і психічного розвитку загалом. В умовах вседозволеності та відсутності контролю з боку дорослих, за яких у дитини не виховуються почуття обов'язку та відповідальності, не гальмуються її афективні спалахи та агресія, і як результат – не стимулюється розвиток її пізнавальної діяльності, інтелектуальних інтересів та установок. При протилежному стилі виховання, коли з дитини формується «кумир» сім'ї, можемо спостерігати як результат -

несамостійну, безініціативну, безвідповідальну особистість. Для цього типу затримки психічного розвитку, поряд із недостатньою здатністю до вольового зусилля, характерні риси егоцентризму та егоїзму, нелюбов до праці, установки на постійну допомогу та опіку з боку дорослих. Науковці часто наголошують, що в цих випадках з боку батьків буде достатньо змінити своє ставлення до дитини, або умови виховання (що, насправді, буває дуже важко здійснити), приділити більше уваги формуванню у дитини довільних форм поведінки: самоорганізації, самоконтролю, уміння планувати свої дії та відповідати за їх результат. [35]

Т. Ілляшенко наголошує, що значно гірше піддається корекційно-розвитковому впливу затримка психічного розвитку церебрально-органічного походження. Вивчення таких дітей у більшості випадків показує наявність негрубої органічної недостатності нервової системи, чому передують патології вагітності у матері (важкі токсикози, інфекції, інтоксикації та травми, недоношеність, асфіксія або травму під час пологів), а також захворювання в період раннього дитинства. [42]

Цей тип затримок має більшу стійкість і виразність порушень та проявляється в недостатності загального запасу знань у дитини, обмеженості уявлень на навколишнє, переважанням ігрових інтересів, незрілістю мислення, зниженою інтелектуальною цілеспрямованістю. Психологічні розлади розвитку зачіпають як емоційну, так і пізнавальну сферу. Проблеми у формуванні навчальних навичок у цих дітей настільки значні, що для них відкривають спеціальні (корекційні) групи та класи в умовах освітніх закладів загального типу, в яких дітям надаються педагогічна, а також логопедична та психологічна допомога.

Отже, можемо підвести підсумок, що складність та поліморфність затримки психічного розвитку зумовлюють різноманіття та різнобічність освітньо-розвиткових потреб у дітей цієї нозологічної групи. Безумовно, що освітні та корекційно-розвиткові потреби дітей із затримкою психічного розвитку будуть значною мірою визначатися ступенем недорозвинення

пізнавальної діяльності, віком дитини, глибиною порушення, наявністю станів, що обтяжують самопочуття дитини, соціальними умовами її життя та виховання.

1.3. Специфічні особливості пізнавальної сфери у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку

Недостатня сформованість пізнавальних процесів найчастіше виступає головною причиною труднощів, що виникають у дітей із затримкою психічного розвитку під час формування у них навчальних навичок навичок та освітніх компетенцій. Як показують численні клінічні та психолого-педагогічні дослідження, значне місце у структурі дефекту розумової діяльності при даному виді порушення належить порушенням пам'яті. [65]

В. Нікішина визначає, що характерною ознакою затримки психічного розвитку є порушення у формуванні та розвитку пам'яті. Відзначається зниження продуктивності запам'ятовування та його нестійкість; більш збереженою є мимовільна пам'ять проти довільної; помітне переважання наочно-образної пам'яті над словесно-вербальною; низький рівень самоконтролю в процесі запам'ятовування та відтворення запам'ятованого на практиці, невміння організовувати свою роботу; недостатня пізнавальна активність та цілеспрямованість при запам'ятовуванні та відтворенні; слабе вміння використовувати раціональні прийоми запам'ятовування; недостатній обсяг та точність запам'ятовування; низький рівень опосередкованого запам'ятовування; переважання механічного запам'ятовування над словесно-логічним. [68]

Серед порушень короткочасної пам'яті – гальмування процесу запам'ятовування під впливом внутрішньої інтерференції (взаємодія різних мнемічних слідів між собою); швидке забування матеріалу та низька швидкість запам'ятовування.

І. Омельченко зазначає, що спостереження педагогів та батьків за дітьми із затримкою психічного розвитку, а також спеціальні психологічні дослідження вказують на недоліки в розвитку мимовільної пам'яті дітей досліджуваної

нозологічної групи. Багато чого з того, що діти з нормотиповим розвитком запам'ятовують легко, мимовільно, викликає значні труднощі та потребує зусиль у їх однолітків із ЗПР та вимагає спеціально організованої корекційно-розвиткової роботи з ними. [70]

Однією з основних причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті у дітей із ЗПР є зниження їх пізнавальної активності. У роботах А. Палій ця проблема була піддана спеціальному вивченню. Одна з експериментальних методик, що застосовувалися в роботі, передбачала використання завдання, мета якого полягала в розкладанні картинок із зображеннями предметів на групи відповідно до початкової літери назви цих предметів. Було виявлено, що діти з затримкою розвитку не тільки гірше відтворювали словесний матеріал, але й витрачали на його пригадування значно більше часу, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком. Головна відмінність полягала не стільки в неординарній продуктивності відповідей, скільки в різному ставленні до поставленої мети. Діти із затримкою психічного розвитку майже не робили спроб самостійно домогтися більш повного пригадування та рідко застосовували при цьому допоміжні прийоми. У тих випадках, коли це все ж таки відбувалося, найчастіше спостерігалася підміна мети виконуваних дій. Допоміжний спосіб використовувався не для пригадування потрібних слів, що починаються на певну літеру, а для придумування нових (сторонніх) слів на ту ж букву. [75]

В роботах Н. Пахомової вивчалася залежність продуктивності мимовільного запам'ятовування від характеру матеріалу та особливостей навчально-розвиткової діяльності на базі цього матеріалу у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Випробувані повинні були встановлювати смислові зв'язки між одиницями основного та додаткового наборів слів та картинок (у різних комбінаціях). Діти з ЗПР відчували труднощі при засвоєнні інструкції до серій завдань, які вимагають самостійного підбору іменників, що підходять за змістом до пред'явлених експериментатором картинок або слів. Багато дітей не зрозуміли завдання, але прагнули якнайшвидше отримати експериментальний матеріал і почати діяти. При цьому вони, на відміну від дошкільників із нормою

розвитку, не могли адекватно оцінити свої можливості та були впевнені, що знають, як виконувати завдання. В результаті проявилися виразні відмінності як у продуктивності роботи, так і в точності та стійкості мимовільного запам'ятовування. Кількість правильно відтворюваного матеріалу в нормі була вищою в 1,2 рази. [75]

Т. Сак в своїх роботах зазначає, що Т.Власова, М.Певзнер вказують на зниження довільної пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку як одну з головних причин їх труднощів у формуванні навчальних навичок. Ці діти погано запам'ятовують тексти, таблицю множення, не утримують в пам'яті мету та умову завдання. Їм властиві коливання продуктивності пам'яті, швидке забування вивченого. [88]

С. Миронова зазначає, що дітьми із затримкою психічного розвитку наочний матеріал запам'ятовується краще ніж вербальний. Автор зазначає, що в процесі відтворення наочність є більш дієвою опорою для дітей із ЗПР та вказує на те, що мимовільна пам'ять у дітей із ЗПР страждає в меншій степені ніж довільна, тому доцільно більш об'ємне її використання в процесі навчання дітей цієї нозологічної групи.

Отже, можемо виділити наступні специфічні особливості пам'яті дітей із затримкою психічного розвитку:

- зниження обсягу пам'яті та швидкості запам'ятовування;
- мимовільне запам'ятовування менш продуктивне, ніж у нормі;
- механізм пам'яті характеризується зниженням продуктивності перших спроб запам'ятовування, але час необхідний для повного заучування наближається до норми;
- переважання наочної пам'яті над словесною;
- зниження обсягу довільної пам'яті;
- порушення механічної пам'яті.

Розглядаючи питання формування та розвитку у ваги у дітей із затримкою психічного розвитку можна виділити наступні причини її порушення:

- наявні у дитини астеничні явища;

- несформованість механізму довільності у дітей;
- несформованість мотивації, дитина виявляє достатню концентрацію уваги, коли їй цікаво, а в ситуаціях, де потрібно проявити інший рівень мотивації – спостерігається порушення інтересу. [65]

Дослідник дітей із затримкою психічного розвитку Т. Ілляшенко зазначає наступні особливості уваги, що притаманні даному порушенню: низька концентрація уваги; нездатність дитини зосередитися на завданні, на будь-якій цілеспрямованій діяльності, швидке відволікання від завдання. У дослідженні авторки яскраво виявилися особливості уваги дітей із ЗПР, у процесі виконання експериментальних завдань спостерігалися випадки коливань уваги, велика кількість відволікань, швидка виснажливість та стомлюваність. Низький рівень сталості уваги. Діти із затримкою психічного розвитку неспроможні довго займатися однією й тією ж діяльністю. Визначається невеликий обсяг уваги. [41]

Л. Карпішина наголошує, що сильніше у дітей із ЗПР порушена довільна увага. У корекційній роботі з цими дітьми необхідно надавати великого значення розвитку довільної уваги. Для цього можна використовувати спеціальні ігри та вправи («Хто уважніший?», «Чого не стало на столі?» тощо). Автор вказує, що в процесі індивідуальної роботи необхідно застосовувати такі прийоми як малювання прапорців, будиночків, робота за зразком і т.д. [46]

Аналізуючи сприйняття та причини порушення сприйняття у дітей із затримкою психічного розвитку виділяємо наступне: при ЗПР порушено інтегративну діяльність кори головного мозку, великих півкуль і, як наслідок, порушено координовану роботу різних аналізаторних систем: слуху, зору, рухової системи, що веде до порушення системних механізмів сприйняття. [50]

Недорозвиток орієнтовно-дослідницької діяльності в перші роки життя призводить до того, що дитина недоотримує повноцінний практичний досвід, що необхідний для розвитку її сприйняття. С. Миронова виділяє наступні особливості сприйняття у дітей із ЗПР:

- недостатня повнота та точність сприйняття пов'язані з порушенням уваги та механізмів довільності;

- недостатня цілеспрямованість та організованість уваги;
- уповільненість сприйняття та переробки інформації для повноцінного сприйняття.
- дитині із затримкою психічного розвитку потрібно більше часу для обробки, розуміння та сприйняття інформації;
- низький рівень аналітичного сприйняття;
- дитина не обмірковує інформацію, яку сприймає («бачу, але не думаю»). [65]

О. Нагорна наголошує на зниженні активності сприйняття у дітей із затримкою психічного розвитку. У процесі сприйняття порушено функцію пошуку, дитина не намагається розібратися та поглибитися, матеріал сприймається поверхово. Найбільш грубо порушені складніші форми сприйняття, що вимагають участі кількох аналізаторів і мають складний характер - зорове сприйняття, зорово-моторна координація. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомагати дитині із затримкою психічного розвитку впорядкувати процеси сприйняття та вчити відтворювати завдання цілеспрямовано. [67]

Особливості мислення дітей із затримкою психічного розвитку вивчали багато вітчизняних науковців (В. Войтко, Т. Ілляшенко, Т. Каменчук та ін.). Мислення у дітей із ЗПР більш збережене, ніж у дітей з інтелектуальними порушеннями, більш збережена здатність узагальнювати, абстрагувати, приймати допомогу, переносити сформовані вміння на інші ситуації.

О. Смоліна наголошує, що чим старша дитина, тим складніші завдання вона може виконувати. В 6-7 років дошкільнята здатні виконувати складні інтелектуальні завдання, навіть якщо вони їм нецікаві (діє принцип: так треба та самостійності). У дітей із ЗПР всі ці передумови розвитку мислення тією чи іншою мірою порушені. Діти важко концентруються на завданні. У цих дітей порушено сприйняття, вони мають у своєму арсеналі досить мізерний досвід – все це визначає особливості мислення дитини із затримкою психічного розвитку. [93]

Отже, визначаємо загальні недоліки мисленнєвої діяльності дітей із ЗПР: несформованість пізнавальної мотивації - своєрідне ставлення до будь-яких інтелектуальних завдань. Діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль. Для них непривабливий момент подолання труднощів: відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням. Така дитина часто виконує завдання не повністю, а тільки його простішу частину. Діти не зацікавлені в результаті виконання завдання. Діти із ЗПР починають діяти відразу, з ходу. Слід зазначити, що діти із затримкою психічного розвитку більшою мірою зацікавлені в тому, щоб швидше закінчити роботу, а не в якості виконання завдання. Дитина не вміє аналізувати умови, не розуміє значущості орієнтовного етапу, що призводить до появи багатьох помилок. Коли дитина починає навчатися, дуже важливо створити умови для того, щоб вона спочатку думала та аналізувала завдання. Присутні низька розумова активність, «бездумний» стиль роботи - діти, через поспішність, неорганізованість діють навмання, не враховуючи в повному обсязі заданої умови; відсутній спрямований пошук рішення та подолання труднощів. Діти вирішують завдання на інтуїтивному рівні, тобто дитина начебто правильно відповідає, але пояснити відповідь не може. Присутні стереотипність мислення та його шаблонність.

Т. Сак говорить про те, що у дітей із затримкою психічного розвитку є порушення найважливіших розумових операцій, які виступають складовими логічного мислення:

- аналіз (захоплюються дрібними деталями, не можуть виділити головне, виділяють другорядні, незначні ознаки);
- порівняння (порівнюють предмети за другорядними, несуттєвими ознаками);
- класифікація (дитина здійснює класифікацію часто правильно, але не може усвідомити її принцип, не може пояснити те, чому вона так вчинила). [88]

Дітям із ЗПР важко діяти за наочним зразком через порушення операцій аналізу, порушення цілісності, цілеспрямованості та активності сприйняття - все

це веде до того, що дитина не може проаналізувати зразок, виділити основні частини, встановити взаємозв'язок між частинами та відтворити цю структуру в процесі своєї роботи. [96]

Таким чином перераховані варіанти затримки психічного розвитку зачіпають, в основному, емоційно-вольову сферу дитини, а проблеми, що виникають у навчанні та формуванні навчальних навичок та засвоєнні певних необхідних знань являються їх наслідком.

1.4. Особливості формування часово-просторових уявлень у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку

Враховуючи представлені вище тлумачення сутності понять «часові уявлення» та «просторові уявлення» у науково-педагогічних джерелах, ми визначаємо поняття «часово-просторові уявлення» як результат сформованості уявлень дітей про час та простір, що є досить складною структурою психічного розвитку, що відображається в різних видах діяльності дитини: ігровій, трудовій, навчальній, образотворчій - та являється основою для подальшого формування та розвитку вищих психічних процесів – образного та логічного мислення, уяви, пам'яті, мовлення.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти актуальною виступає проблематика розробки науково обґрунтованих методів корекції та розвитку пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Як свідчить аналіз науково-теоретичних джерел, діти із ЗПР в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці не в повній мірі оволодівають понятійно-просторовими вміннями та навичками їх вербалізації. Ця проблема є важливою для формування освітніх компетентностей дитини, оскільки розвиток навичок орієнтування в часі та просторі сприяє успішному засвоєнню шкільних знань і безпосередньо пов'язаний з повсякденним життям і діяльністю дитини. [101]

Ефективність навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку значною мірою залежить від часу початку корекційно-розвиткової та

спеціальної навчально-виховної діяльності з дітьми даної нозологічної групи. Для того, щоб діти старшого дошкільного віку із ЗПР могли оволодіти різним видам діяльності, дуже важливо розвивати їх просторову орієнтацію та розуміння часових уявлень.

Орієнтація в просторі та структура сприйняття простору виражають загальні властивості та особливості розвитку дитини, тому визначення рівня та особливостей цього поняття є одним з об'єктивних показників діагностики психічного розвитку дитини. [71]

Для дошкільників із затримкою психічного розвитку характерними являються проблеми сприйняття простору та часу, які заважають дітям орієнтуватися в навколишньому середовищі. Вони помиляються щодо визначення часу на годиннику, днів тижня, пір року тощо. Діти із ЗПР починають розрізняти кольори пізніше за своїх однолітків з нормотиповим розвитком. [60]

Питаннями формування часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного та порушенням інтелектуального розвитку займалися М. Веракса, Т. Каменщук, І. Омелянович, К. Тороп, М. Утьосова та ін. Більшість вітчизняних вчених відзначають, що часово-просторове орієнтування спирається на загальне сприйняття часу та простору та вербальне позначення часово-просторових зв'язків (зміна днів тижня, пір року, віддаленості, розташування, просторових відносин між об'єктами). [42, 45]

Формування навичок орієнтації в просторі та часі відбувається тривалий час за рахунок практичних дій, тому у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку виникають труднощі при просторовому синтезі та аналізі практичної ситуації. Діти самостійно не можуть аналізувати просторові зміни, вони часто не можуть трансформувати предмети та їх комбінації в просторі, а також відчувають труднощі з перенесенням навичок орієнтації в часі та просторі на предметну та життєву ситуацію. Їх просторові уявлення диференційовані, нестабільні та недостатньо узагальнені. [41]

Предметно-аналітична діяльність дітей із ЗПР безсистемна, вони пропускають ряд важливих властивостей та якостей предметів і явищ, вичленовуючи лише найпомітніші риси та процеси. При аналізі предметів виділяють тільки загальні їх властивості, а не індивідуальні ознаки. Внаслідок такого аналізу діти не можуть встановити логічні зв'язки між частинами цілого, зазвичай встановлюючи лише основні зорові властивості об'єктів: величина, колір. Через недосконалість аналізу порушується й процес синтезу. Виділяючи в предметах окремі їх частини, діти не встановлюють зв'язків між ними, тому не можуть скласти повноцінне уявлення про досліджуваний предмет. [35]

Науковці наголошують, що у дітей з із затримкою психічного розвитку відзначаються труднощі у відтворенні образів сприйняття – уявлень. Діти із ЗПР не завжди співвідносять одержувані результати із завданнями, що були перед ними поставлені, а тому не можуть правильно оцінити результат їх вирішення. Недостатня критичність до своєї роботи є особливістю діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. [26]

Просторова орієнтація та орієнтація у часі у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку є складним процесом, який залежить від міжаналізаторних зв'язків і тому має досить несприятливі нейрофізіологічні умови для рівномірного та своєчасного розвитку у дітей з даним видом дизонтогенезу.

На думку науковиці Т. Каменщук, основою роботи з формування просторового орієнтування має бути стала система, спрямована на збагачення та розширення сенсорного досвіду дитини, включаючи її активну діяльність та мовленнєвий розвиток. Це пов'язано з тим, що діти із ЗПР за допомогою дорослих вчаться використовувати набуті уявлення в різних життєвих ситуаціях для орієнтації у просторі. [45]

У роботі К. Тороп зазначається, що аналіз та вивчення особливостей формування та розвитку просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку підвищує ефективність педагогічного супроводу та шляхів підготовки дітей до навчання в закладах загальної освіти. Науковиця робить висновок, що

формування просторових уявлень пов'язане із загальним розвитком пізнавальної діяльності дитини, і що чим більш розвинена та тісно пов'язана з практикою пізнавальна діяльність, тим більш розвинені просторові уявлення. Також К. Тороп відзначає, що правильне вживання просторових прикметників, прислівників і прийменників у мовленні дітей із затримкою психічного розвитку значно нижче, ніж розуміння ними їх значень. [98]

Цим пояснюється затримка між формуванням та розвитком експресивного та імпресивного мовлення у дітей даної нозологічної групи. Інтенсивність введення просторових термінів до словника дитини у ранньому віці, коли дитина ще не володіє практичним досвідом, призводить до того, що терміни засвоюються формально, а не як засіб виконання практичних дій. [52]

О. Гаврилов у своїх роботах визначив важливість дидактичного принципу корекційно-розвиткового впливу на формування часово-просторового орієнтування. Дані показують, що графічна діяльність, особливо малювання, при певній організації є ефективним засобом подолання порушень просторового орієнтування. [22]

У роботах, що висвітлюють дане питання (І. Омелянович, К. Тороп та ін.), здебільшого акцентується увага на особливостях виконання дітьми образотворчих графічних завдань. Результати продемонстрували, що просторові помилки характерні для дітей молодшого дошкільного віку з нормою розвитку, проте у дітей із ЗПР ці помилки зберігаються й надалі. Тому ця категорія дітей потребує корекційно-розвиткового впливу на всіх етапах формування даних навичок. [56]

С. Трикоз зазначає, що у малюнках дітей із затримкою психічного розвитку часто порушується композиція, дитина під час малювання не дотримується пропорцій по вертикалі або горизонталі, зображення збільшується або зменшується без урахування розміру аркуша, а відстань та співвідношення між об'єктами не відповідають дійсності. [101] Здебільшого це пов'язано з недостатнім розвитком графічних та моторних навичок, таких як недостатня оптико-гностична координація та відсутність різноманітності в

самих графічних рухах (наприклад, недостатнє усвідомлення важливості завдання та послідовності виконання його етапів).

Результати досліджень, проведених О. Гавриловим, який досліджував процеси розвитку та навчання дітей із затримкою психічного та порушенням інтелектуального розвитку в умовах спеціального навчання, свідчать, що у дітей з порушенням інтелекту формування часових і просторових уявлень відбувається з великими труднощами і значно повільніше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком [21]. Дані, отримані науковцем, свідчать про те, що діти краще знайомі з тими ознаками часу та простору, які частіше використовуються у їх повсякденному житті. Автор вважає, що дітям із ЗПР та інтелектуальними труднощами важче сприймати та відтворювати часово-просторові співвідношення об'єктів і предметів, ніж їх особливості. [22]

Недостатня усвідомленість сприйняття понять «час» та «простір» призводить до того, що зв'язки між об'єктами усвідомлюються або не до кінця, або неправильно. Актуалізуючи знання про часово-просторові уявлення, особливо під час зорового відтворення, вони також передаються дітьми із затримкою психічного розвитку неповно або неправильно. Конкретизація часових ознак і просторових відношень, на думку І. Омелянович, дуже складна для дітей із ЗПР та зниженням інтелекту, її можна здійснити лише на основі практичного досвіду, набутого в процесі життєдіяльності особистості. [71]

Зарубіжні психологи (Р. Г. Бірч, Р. Заццо, М. Пеше, Г. Сантуччі) також досліджували питання формування та розвитку часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку. Зокрема, вони відзначали, що одним з найпоширеніших дефіцитів у дітей із затримкою психічного розвитку та зниженням інтелекту є просторова орієнтація, вказуючи на специфічне недорозвинення навичок орієнтування в навколишньому просторі, вчені-психологи звертали увагу на зв'язок між цим порушенням і ступенем прояву когнітивного порушення у дитини. [72]

Науковиця Т. Ілляшенко у процесі розвитку просторової орієнтації дитини із затримкою психічного розвитку виділяє два етапи. [41] На першому

етапі дитину вчать практичній орієнтації «на себе», що означає вміння розрізняти та правильно називати частини свого тіла, частини тіла інших дітей і дидактичних ляльок, асоціюючи їх із власним тілом. Науковиця наголошує на необхідності формування та розвитку уявлень про просторове положення частин тіла: голова вгорі, ноги внизу, одна рука праворуч, інша ліворуч, груди спереду, спина ззаду, тощо; вмінні орієнтуватися в кімнаті (дати уявлення про розташування іграшок і лялькових меблів в ігровій зоні, навчити знаходити своє місце за столом), у спальні (знайти своє ліжко), у роздягальні (своя шафка, змінні речі), у туалетній кімнаті (знаходження своєї шафи з рушниками та туалетним приладдям).

Важливим, на думку О. Хайдарової виступає вміння визначати просторові ознаки навколишніх предметів за допомогою зору та формування навичок переміщення в навколишньому просторі із залученням тактильних, слухових і нюхових органів чуття (на навколишні звуки, запахи, зміни положення в кімнаті, відмінності в тактильній поверхні іграшок і предметів (для спрямування уваги дітей). [106]

На другому етапі О. Хайдарова наголошує, що відправною точкою є власне тіло дитини та орієнтація в просторі «від себе». Науковиця зазначає, що на цьому етапі у дітей формується уявлення про те, що собою являють поняття «вгорі та внизу», «попереду та позаду», «правий і лівий бік тіла» (наприклад, усе тіло, побачене з боку правої руки, – праве око, права рука, праве вухо тощо, де розташована ліва рука – ліве око, ліва рука, ліве вухо тощо). Дітьми засвоюються уявлення про положення частин тіла у відповідних просторових термінах: «праворуч», «ліворуч», «вище», «нижче», «попереду», «позаду» тощо та формуються вміння показувати напрямки спрямованого руху з точкою відліку «від себе»: «праворуч – ліворуч», «вгору – вниз», «вперед – назад», рухаючись у названому напрямі (праворуч і ліворуч, вперед і назад). Відзначається, що у власному мовленні дитина вказує напрямок руху – «йду направо», «йду наліво» тощо; формуються вміння знаходити та розміщувати іграшки та предмети в навколишньому просторі (праворуч, ліворуч, вгорі -

внизу, спереду - ззаду). Дитина може вказувати положення іграшок і предметів навколо себе з орієнтиром «від себе», використовуючи відповідну просторову термінологію – праворуч, ліворуч, вгорі, внизу, спереду, ззаду. У подальшій роботі дітей знайомлять із поняттями «далеко», «близько» та формуються вміння у груповій кімнаті, дотримуючись словесних інструкцій педагога, шукати та розміщувати іграшки (наприклад, «візьми пірамідку з шафи», «поклади ляльку на диван», «постав машинку на верхню полицю»). Науковиця наголошує, що на цьому етапі дітьми засвоюються початкові інструкції педагога, просторові відносини з оточуючими предметами після повороту на 90° і 180°, також засвоюються активні просторові терміни, прийменників і прислівників для вираження просторових відносин. [106]

Отже, підводячи підсумки теоретичного аналізу питання визначення особливостей формування часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, робимо висновок, що своєчасна корекційно-розвиткова робота, сприятиме не тільки практичному орієнтуванню дитини в навколишньому середовищі, та допоможе об'єктивно і правильно сформуванню уявлень про час та простір у дитини дошкільного віку, а й сприятиме подальшому формуванню освітніх навичок та компетенцій, що будуть необхідні дитині при переході до шкільного навчання.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Теоретико-методичні аспекти формування часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку» було здійснено огляд основних психолого-педагогічних праць сучасних українських вчених, визначено ретроспективу вивчення порушень формування часово-просторових уявлень у дітей із ЗПР, схарактеризовано причинну обумовленість і особливості проявів труднощів у засвоєнні понять про час і простір у даної нозологічної групи, уточнено етіологію когнітивних порушень та характерних труднощів у дітей із затримкою психічного розвитку, їх ознак, симптомокомплексів, розглянуто

психолого-педагогічну характеристику дитини старшого дошкільного віку із ЗПР та уточнено особливості розвитку всіх пізнавальних та психічних процесів у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Ґрунтуючись на дослідженнях Г. Блеч, І. Бобренко, М. Веракси, А. Висоцької, В. Войтко, О. Гаврилова, Н. Голоти, І. Дмитрієвої, Т. Ілляшенко, І. Омельченко, І. Омелянович, В. Синьова, Є. Синьової, М. Шеремет та інших, було визначено етапи, напрямки та зміст освітньо-виховної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

У ході дослідження було уточнено та окреслено сутність ключових понять дослідження «затримка психічного розвитку», «часово-просторові уявлення». Визначено умови формування, розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком та уточнено особливості формування уявлень про «час» і «простір» у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

У ході проведення теоретичного дослідження ми визначили основні труднощі, які виникають у процесі навчання дитини старшого дошкільного віку із ЗПР; ґрунтуючись на дослідженнях та наукових роботах вітчизняних та зарубіжних вчених, схарактеризували та визначили умови, методи, прийоми, напрямки та принципи формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТА ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЧАСОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Науково-методичні засади діагностики стану сформованості часово-просторових уявлень та їх вербалізації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Ми стверджуємо, що успішність корекційної діяльності педагога в роботі з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку можна визначити лише спираючись на динаміку учасників корекційно-виховного та навчально-розвиткового процесів, завдяки оцінці стану сформованості та вербалізації просторово-часових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблематики формування, розвитку та вербалізації просторово-часових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку нами було організовано емпіричне дослідження.

Проведення експериментального дослідження передбачало аналіз досліджень з проблеми формування та розвитку уявлень про час і простір у старших дошкільників із ЗПР, вибір об'єкта та предмета дослідження, попереднє вивчення клініко-психологічної та психолого-педагогічної характеристик дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку. Після - нами проводилось вивчення та підбір певних завдань та методик, що дозволили виявити рівень сформованості та вербалізації просторово-часових уявлень у старших дошкільників із ЗПР, і за підсумком виконаної роботи ми провели узагальнення та аналіз отриманих результатів.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Закладу дошкільної освіти №140 «Малютко» в місті Миколаєві та Комунального закладу

«Інклюзивно-ресурсний центр №2» міста Миколаєва протягом одного року, в період з вересня 2024 по вересень 2025 року.

У дослідженні взяли участь 8 дітей віком 6-ть років із затримкою психічного розвитку та 8 дітей віком 6-ть років із нормою розвитку. Наша робота проходила в першій половині дня, що було оптимальним часом діагностичних зрізів та корекційно-розвиткового впливу з формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей, які взяли участь у нашому дослідженні. В корекційно-розвитковий та навчально-виховний процес були залучені вихователі груп в ЗДО, вчитель-дефектолог, вчитель-логопед у інклюзивно-ресурсному центрі та закладі дошкільної освіти, що виступили в ролі помічників у проведенні експериментального дослідження.

Метою констатувального (діагностичного) етапу експерименту було визначення критеріально-показникової бази оцінки рівнів сформованості та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з із затримкою психічного розвитку, розробка відповідних діагностичних завдань, вправ, тощо.

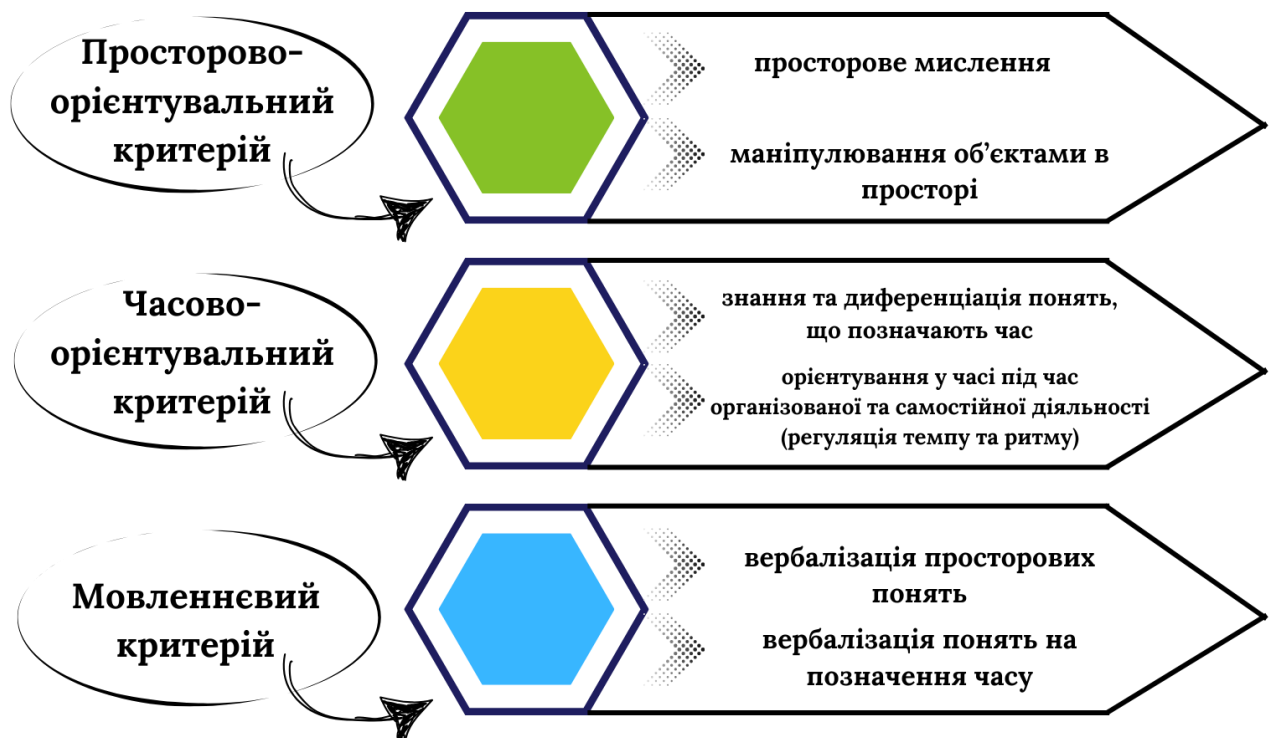
Визначаючи діагностичні критерії та показники нашого дослідження, ми враховували, що критерій – це ознака, за допомогою якої оцінюється предмет чи явище. Критерій повинен бути однозначним та вимірним. Основу критеріїв сформованості та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей дошкільного віку із ЗПР, на нашу думку, становить рівень сформованості моторної орієнтації у просторі та загальної орієнтації у зміні часу та подій; рівень вербалізації часово-просторових уявлень у дитини із затримкою психічного розвитку.

Часово-просторові уявлення дітей старшого дошкільного віку, що мають затримку психічного розвитку, характеризуються рядом особливостей: спостерігається загальне зниження рівня психічної та рухової активності дитини; просторові уявлення страждають вже на рівні розуміння схеми тіла та сенсорно-тактильних відчуттів; наявне порушення структурно-топологічного рівня просторових уявлень. У дітей із ЗПР виявляються труднощі на рівні розуміння базових вербальних уявлень пов'язаних з часом та простором;

спостерігаються труднощі у визначенні просторових відносин між об'єктами; порушене розуміння цих «взаємин»; неправильне вживання прийменників у мовленні, або тотальна неможливість вербалізації часово-просторових та причинно-наслідкових відносин об'єктів у часі та просторі.

Визначені нами критерії та показники до них можна побачити на Схемі 2.1, що представлена нижче:

Схема 2.1.



Отже, **перший** визначений нами **критерій** – **просторово-орієнтувальний** - орієнтацією у просторі ми називаємо процес визначення людиною свого місця та положення за допомогою будь-якої системи відліку. В процесі орієнтації здійснюється сприйняття простору, порівняння сприйнятого з наявними уявленнями про навколишнє та визначення положення людини та навколишніх об'єктів.

Показниками до **просторово-орієнтувального критерію** ми визначаємо наступні:

- *просторове мислення;*
- *маніпулювання об'єктами в просторі.*

Другим критерієм оцінки стану сформованості часово-просторових уявлень та їх вербалізації ми визначаємо – **часово-орієнтувальний** - у дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) відбувається розвиток часових уявлень про тиждень, пори року; розвивається почуття часу - сенсорні стандарти тривалості: 3 хв, 5 хв, півгодини, година. Елементи визначення часу щогодини (скільки хвилин минуло, скільки хвилин має пройти); розвиток уявлень про хвилини та секунди як одиниці вимірювання часу; орієнтування в минулому часі, теперішньому та майбутньому на основі використання точок відліку; розвиток уявлень про історичний час. Елементи планування своєї діяльності в часі. Показниками до **другого критерію** ми визначаємо:

- *знання та диференціація понять, що позначають час;*
- *орієнтування у часі під час організованої та самостійної діяльності (регуляція темпу та ритму).*

Третій визначений нами **критерій** – **мовленнєвий** – визначає рівень вербалізації часово-просторових понять та уявлень, використання цих понять у самостійному мовленні під час навчально-виховної та вільної діяльності. Показниками до **третього критерію** ми визначаємо:

- *вербалізація просторових понять;*
- *вербалізація понять на позначення часу.*

Визначаючи сформованість просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями ми підібрали завдання, що визначали чи може дитина правильно відображати просторові відносини навколишнього світу та положення предметів відносно один одного в даний момент; оцінювали степінь розуміння понять: об'єм, форма, відстань між предметами, висота, довжина, ширина предметів; визначали рівень сформованості оцінки дитиною положення об'єктів у просторі, та її вміння орієнтуватися в просторі.

Визначаючи сформованість часових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку ми підібрали завдання, що визначали чи має дитина уявлення про поняття «час»; чи

оперує часовими поняттями у своєму мовленні та чи правильно їх позначає; чи називає часову послідовність подій, знає значення слів: завтра, сьогодні, вчора, тепер, давно, назви пір року: осінь, зима, весна, літо.

Таким чином, на констатувальному етапі дослідження учасникам було запропоновано діагностичні завдання оцінки стану сформованості часових та просторових уявлень та рівня їх вербалізації:

- розуміння та вживання «просторових» прийменників;
- орієнтування у «схемі власного тіла»;
- орієнтування у «схемі тіла іншої людини» (яка стоїть навпроти);
- орієнтування на аркуші паперу;
- орієнтування на аркуші паперу, який перевернуто на 180°.
- знання та розуміння частин доби;
- знання та розуміння пір року, днів тижня, місяців;
- здатність розуміти та користуватися поняттями – «сьогодні», «завтра», «вчора»;
- здатність розуміти та використовувати у мовленні оборотні пасивні та активні вербальні конструкції на позначення часу.

Під час обстеження за цією методикою були використані такі предмети як: картинки, де предмети були зображені у різних кутах аркуша; малюнки, де були зображені ступні ніг та кисті рук; аркуші паперу в клітинку з хрестиком посередині (аркуш розкреслено на 9 квадратів); прямокутники з паперу різних кольорів, які зображують лавки; зображення парку; малюнки тварин, що знаходяться навколо дерева; картинки, на яких зображено пейзаж у різний час доби; картинки, у яких зображені дії людей у різний час доби; картинки із зображенням пір року; сюжетні картинки; картки, які позначають дні тижня. Наочний діагностичний інструментарій представлено у Додатку А.

Нами були використані наступні діагностичні завдання:

Діагностичне завдання №1 «Орієнтування у схемі власного тіла та тіла людини, що стоїть навпроти»

Мета: визначити рівень орієнтації дитини у схемі тіла, знання частин тіла та їх розташування.

Орієнтування у схемі власного тіла: **педагог дає інструкцію дитині:** «Покажи праве вухо»; «Покажи ліве око»; «Покажи ліву ногу»; «Покажи праве око»; «Доторкнися лівою рукою до правої ноги»; «Доторкнися лівою рукою до правого плеча»; «Доторкнися правою рукою до правого вуха»; «Праву руку підними вгору, а ліву витягни убік»; «Яке це вухо?» (Дорослий торкається лівого вуха); «Яка це рука?» (Дорослий торкається лівої руки); «Яка це нога?» (Дорослий торкається лівої ноги дитини); «Повернись до дверей. В який бік ти обернувся?».

Орієнтування у схемі тіла людини, що стоїть напроти: **педагог ставить питання дитині:** «Покажи мою ліву ногу»; «Лівою чи правою рукою я тримаю своє коліно?»; «Якою рукою я закриваю праве око?»; «Яку руку я зараз підняла вгору?»; «В яку сторону відведена моя рука?»; «Яку ногу я поклала зверху?»; «Яку руку я поклала на праве коліно?»; «Якою ногою я зробила крок вперед?»; «Яка з рук зараз лежить на моїй голові?», «Якою рукою я зараз гортаю книгу?». Проводяться проби «Віддзеркаль мене»: «Що я роблю лівою рукою – ти роби правою» і подібні вправи.

Діагностичне завдання №2 «Орієнтування на аркуші паперу» (на площині)

Мета: визначити рівень просторової орієнтації дитини на площині.

Педагог ставить запитання дитині: «Що зображено в правому верхньому кутку?»; «Що намальовано у центрі аркуша?»; «Покажи відбиток правої ступні»; «Що намальовано у верхньому лівому кутку?»; «У якому кутку зображена білка?»; «Намалюй ліворуч від точки круг»; «Намалюй праворуч від хрестика квадрат»; «Над кругом намалюй хвилясту лінію».

Діагностичне завдання №3 «Розуміння просторових прийменників» (робота з сюжетними малюнками)

Мета: визначити рівень розуміння та сприйняття дитиною відношень між об'єктами в просторі.

Педагог ставить питання дитині: «Хто летить до дерева?»; «Хто сидить за деревом?»; «Хто під деревом?»; «Що над деревом?»; «Хто дивиться з-за дерева?»; «Хто знаходиться біля дерева?»; «Скільки (хто) об'єктів знаходиться над деревом?»; «Хто вилазить з-під дерева?»; «Хто рухається до дерева?»; «Що падає з дерева?»; «Хто дивиться з дупла?»; «Отвір у дереві?».

Діагностичне завдання №4 «Маніпуляції з геометричними фігурами»

Мета: визначити рівень сформованості просторового мислення та маніпулювання геометричними фігурами в просторі при виконанні завдання за зразком.

Інструкція педагога: «Склади фігури за зразком» (діагностичні зразки представлені у Додатку А).

Діагностичне завдання №5 «В гостях у ляльки Соні»

Мета: визначити рівень розуміння просторових прикметників та вміння маніпулювати іграшкою (лялькою) за інструкцією.

Обладнання: лялька, лялькові меблі (ліжко, диван, стіл, стілець)

Інструкція: педагог дає інструкції дитині: «Посади ляльку на стілець»; «Постав ляльку за ліжко»; «Постав стілець біля столу»; «Постав ляльку зліва від столу» та ін.

Діагностичне завдання №6 «Накриваємо на стіл»

Мета: визначити рівень розуміння просторових прикметників та вміння маніпулювати іграшками (посуд) за інструкцією.

Обладнання: тарілки, чашки, стакани, ложки, виделки, ножі.

Інструкція: педагог дає інструкції дитині: «Накрій на стіл за схемою» та пропонує відтворити зображення накритого столу; «Постав чашку на блюдце»; «Постав тарілку зправа від ложки»; «Постав чашку на тарілку», «Поклади ложку та виделку біля тарілки» та ін.

Діагностичне завдання №7 «Уявлення про частини доби»
 («Малюнки із зображенням пейзажу», «Малюнки із зображенням природи»).

Мета: визначити рівень сформованості понять про частини доби, їх порядок та характерні ознаки.

Педагог просить дитину: «Покажи, де намальовано ранок»; «Покажи, де намальовано день»; «Покажи, де намальовано вечір»; «Де зображено ніч?»; Розклади картинки по порядку: ранок, потім... день, потім ...

Діагностичне завдання №8 Поняття «сьогодні», «вчора», «завтра».

Мета: визначити рівень сформованості понять «сьогодні», «вчора», «завтра», їх зміну в часі та послідовність, відповідність ситуації.

Інструкція педагога: Дай відповідь на запитання, використовуючи слова «вчора», «сьогодні», «завтра». Педагог ставить запитання дитині: «Назви день, який буде завтра?»; «Назви день, який зараз?»; «Назви день, що минув?». Закінчи речення: «Наступного дня ми підемо в цирк. Це буде...», «Ми з татом йдемо в магазин...», «Ми приїхали до села день тому. Це було ...»; «Ми ходили в гості до тітки у попередній день. Це було ...»; «Наступного дня ми садитимемо квіти в клумбу. Це буде ...», «За кілька хвилин ми виходимо з дому. Це...». виправ помилку: «Вчора читають книгу»; «Вчора підемо до бабусі»; «Завтра гуляємо у парку».

Діагностичне завдання №9 «Уявлення про пори року»

Мета: визначити рівень сформованості уявлень про пори року, їх характерні ознаки, послідовність.

Інструкція педагога: «Де зображено літо?»; «Де зображено зиму?»; «Де зображено весну?»; «Де зображено осінь?»; «Розклади пори року по порядку, починаючи із зими»; «Розклади картинки у правильному порядку»; педагог ставить питання дитині та пропонує вибрати правильну картинку: «Що буває перед осінню?»; «Що буде після весни?»; «Яка пора року між зимою та літом?»; «Яка пора року буває до літа?»; «Що буває після зими?».

Діагностичне завдання №10 «Пісочний годинник»

Мета: визначити рівень сформованості відчуття часу та можливість зміни темпу та ритму виконання завдання.

Обладнання: пісочний годинник на 1 хв, 3 хв, 5 хв, кубики для конструювання.

Інструкція: «Побудуй за зразком, поки в годиннику сиплеться пісок». Педагог оцінює, чи розуміє дитина проміжок часу (більший – менший), чи змінює швидкість виконання завдання.

Схеми для конструювання представлені у Додатку А.

Діагностичне завдання №11 «Коли це було?» поняття «давно», «недавно», «скоро», «довго».

Мета: визначити рівень сформованості відчуття часу та довготривалих його проміжків.

Інструкція: «Свято Новий Рік було давно чи недавно?», «Ми ходили на прогулянку давно чи недавно?», «Літо буде скоро чи його довго чекати?» та ін.

Діагностичне завдання №12 «Що було спочатку, а що було потім?»

Мета: визначити рівень сформованості відчуття часу та послідовності подій (робота з сюжетними малюнками)

Інструкція: «Що було раніше?»: «Листок злетів із дерева, тому що подув вітер»; «Я була вдома, перш ніж йти до бабусі»; «Люди сховалися під парасольку, бо пішов дощ»; «Вася одягнув теплу куртку, бо на вулиці похолоднішало»; «Мама приготувала вечерю після того, як прийшла з роботи»; «Маша вмилася, перед тим як лягти спати»; «Дідусь почав читати книгу після того, як поснідав»; «Таня заснула після того, як мама вимкнула в кімнаті світло»; «Катя та Вова пішли до цирку, після того як пообідали»; «Олена вдягла гумові чоботи на прогулянку, бо пішов дощ».

Сюжетні малюнки представлені у Додатку А.

Діагностичне завдання №13 «Де кошеня?»

Мета: визначити рівень вербалізації просторових прийменників та правильність їх вживання у самотійному мовленні.

Інструкція: «Знайди всіх котиків. Скажи де котик?»

Сюжетні малюнки представлені у Додатку А.

Діагностичне завдання №14 «Вживання прийменників» (за картинкою).

Мета: визначити рівень вербалізації просторових прийменників та правильність їх вживання у самотійному мовленні.

Інструкція: «Скажи...»: «Де росте гриб?»; «Де знаходиться сонце?»; «Де знаходиться їжачок?»; «Де сидить білка?»; «Де сидить білка?»; «Де ховається лисиця?»; «Куди повзе равлик?»; «Куди йде собака?»; «Звідки виглядає ведмідь?»; «Звідки падає листя?»; «Звідки вилазить єнот?»; «Де сидить сова?».

Діагностичне завдання №15 «Протилежності»

Мета: визначити рівень вербалізації понять «далеко-близько», «високо-низько», «зліва-зправа», «під-над»

Інструкція: «Будинок далеко – паркан близько», «повітряна куля високо – квітка низько», «стілець зліва – стіл зправа» та ін.

Діагностичне завдання №16 «Назви слово» (частини доби, сьогодні, завтра, вчора)

Мета: визначити рівень вербалізації понять: доба, ранок, день, вечір, ніч, сьогодні, завтра, вчора.

Інструкція: назви слово: «Ми обідаємо..., а вечеряємо...»; «Ми лягаємо спати...», «Ми йдемо до дитячого садка ...», «Сьогодні я не іду у басейн, я піду туди ...», «Вчора, сьогодні, ...», «Ранок, день, ..., ніч»

Діагностичне завдання №17 «Коли це буває?»

Мета: визначити рівень вербалізації назв пір року, визначивши їх за характерними ознаками.

Інструкція: «Коли йде дощ?», «Коли облітають листя з дерев?», «Коли жарко?» та ін.

Сюжетні малюнки представлені в Додатку А.

Діагностичне завдання №18 «Що було раніше, а що пізніше?» (вербальне оформлення висловлювання)

Мета: визначити рівень вербалізації подій, що відбулися раніше та пізніше у часі.

Сюжетні малюнки представлені у Додатку А.

При аналізі матеріалу було враховано такі параметри як:

- розуміння різних просторових характеристик без називання (показ картинок, виконання дій);
- час відповіді;
- чи вживалися слова, що позначають простір;
- чи була використана допомога дорослого.

Відповіді *оцінювалися* наступним чином:

3 б. – правильна відповідь;

2 б. – правильна відповідь з другої спроби або з опорою на наочність;

1 б. – правильна відповідь із третьої спроби (з допомогою дорослого);

0 б. – неправильна відповідь або відсутність відповіді.

За даною шкалою, оцінюються всі діагностичні блоки використаних завдань.

2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.

В процесі обстеження дітей нами було встановлено 4 рівні стану сформованості та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку: *високий, достатній, середній, низький*.

Високий рівень (9-8 балів): дитина орієнтується у просторі та часі, вживає слова, які передають основні напрямки відносно себе, положення предметів у просторі пов'язані з орієнтацією у часі; називає самотійно пори року, знає їх послідовність; називає пори року за продемонстрованими ознаками; знає та називає дні тижня, розуміє їх послідовність; вживає в активному мовленні слова «вчора», «сьогодні», «завтра»; називає частини доби, знає їх послідовність;

називає контрастні частини доби (день-ніч); (ранок-вечір), з допомогою (ранок-день); (вечір-ніч). Називає основні частини свого тіла: голова, руки, ноги, спина, живіт та основні частини обличчя: очі, ніс, губи, лоб, щоки; називає функції деяких органів: ніс – дихає, ноги – ходять, руки – виконують дії.

Дитина може проводити прямі та хвилясті лінії, не відриваючи олівець від паперу та не порушуючи контур; вміє обводити малюнок по крапкам та лініям; вміє охайно розфарбовувати малюнки, не виходячи за контур малюнка; вміє штрихувати фігури рівними прямими лініями не виходячи за контур; вміє копіювати прості малюнки.

Використання засобів комунікації: виразні рухи; жести; пози; хода; міміка; тональність голосу; в активному словнику наявні всі частини мови, узагальнюючі слова, абстрактні поняття, що відносяться до понять «час» та «простір»; дитина самостійно встановлює кількісну відповідність між предметами, називає їх: («один-багато»; «мало-багато»; «порівну»; «більше-менше»); усвідомлена лічба предметів (об'єктів) в межах 6-10; дитина порівнює предмети за величиною, використовує еталон, мірку та називає їх; самостійно диференціює (розрізняє) та називає розмір предмета; упорядковує предмети за різними ознаками (форма, довжина, ширина, висота, товщина); самостійно диференціює (розрізняє, показує) 7-9 кольорів та називає їх; самостійно диференціює (порівнює) та групує предмети за кольором, показує всі запропоновані; самостійно диференціює (розрізняє, показує) 4-5 форм предметів та називає їх.

Дитина розуміє та сприймає завдання, мовленнєву інструкцію, адекватно реагує та емоційно ставиться до них, швидко та правильно (або повільно) виконує завдання; усвідомлює наявність проблемної ситуації, діє цілеспрямовано на рівні зорового-просторового орієнтування (візуального співвідношення); вільно орієнтується в умовах практичного завдання, може самостійно знайти вихід з проблемної ситуації; сформовані дії наочно-дійового мислення; виявляє зацікавленість у співпраці; практичні дії спрямовані на

досягнення результату, дитина прагне повторити вдалі дії (успішні проби); переносить засвоєні способи дій у нові практичні ситуації.

Достатній рівень (7-6 балів): дитина розуміє інструкцію одразу (або з додатковим роз'яснюванням, за спрощеною інструкцією); називає основні частини свого тіла: голова, руки, ноги, спина, живіт та основні частини обличчя: очі, ніс, губи, лоб, щоки. Називає пори року, за допомогою педагога визначає їх послідовність та характерні ознаки; співвідносить частини доби з режимними моментами; називає частини доби, знає їх послідовність; з допомогою наочності або педагога називає контрастні частини доби. Орієнтується у просторі та часі, але відповідних слів не вживає, повертає погляд у бік, означений відповідним словом або показує пальцем. Назви та послідовність місяців самостійно не називає. При називанні днів тижня потребує допомоги педагога або опори на наочність.

Дитина самостійно диференціює (розрізняє, показує) та називає 5-7 кольорів; з допомогою диференціює (порівнює) та групує предмети за кольором, показує всі запропоновані; порівнює предмети за величиною, використовує еталони, мірки та називає їх; самостійно диференціює (розрізняє) та називає розмір предмета; плутається в поняттях (форма, довжина, ширина, висота, товщина); самостійно встановлює кількісну відповідність між предметами, називає їх: («один-багато»; «мало-багато») за допомогою педагога встановлює кількісні взаємозв'язки: «порівну»; «більше-менше».

Дитина може проводити прямі та хвилясті лінії не відриваючи олівець від паперу та не порушуючи контур або наявні незначні помарки; вміє обводити малюнок по крапкам та лініям; вміє охайно розфарбовувати малюнки, не виходячи за контур; штрихує фігури з невеликими помарками вміє копіювати прості малюнки з допомогою дорослого, орієнтується на аркуші паперу.

Середній рівень (5-3 бали): дитина розуміє інструктивне мовлення частково та потребує значних роз'яснень або наочної опори. Дитина показує запропоновані частини тіла на собі та ляльці, але не супроводжує демонстрацію мовленням. Пори року не називає, замінює їх назви яскравими явищами

природи (зима - сніг іде); або: пори року не називає, але показує їх на малюнках правильно; або: називає тільки контрастні пори року (зима-літо) з опорою на наочність. Дитина не називає, але показує на малюнках частини доби, їх послідовності не знає; не співвідносить частини доби з режимними моментами (плутає); не знає назви та послідовності місяців та днів тижня. Не орієнтується у просторі та часі, не переміщує предмети у просторі та не кладе предмети на щось, під щось, виконує завдання разом з педагогом.

Дитина частково розуміє та сприймає завдання з опорою на мовленнєву інструкцію, адекватно реагує на неї, швидко (повільно) виконує завдання; частково усвідомлює наявність проблемної ситуації, взаємодія зорганізується та покроково контролюється дорослим, інтерес до співпраці поверхневий, не стимулюючий активну діяльність. Дитина виконує завдання з допомогою (під опосередкованим керівництвом, за наслідуванням) методом сили (силових проб); методом «вдалої проби»; методом непродуктивних проб і помилок; під час виконання (спроби) з'являється орієнтація на мету без урахування умов її досягнення; набутий досвід не переносить у нову (пізнавальну) ситуацію; дитина не розв'язує наочно-дійові задачі.

Дитина володіє прийомами штриховки, порушене цілісне виконання малюнка, порушується контур, штриховка зі слабким або з надмірним натиском.

Низький рівень (2-0 балів): дитина на початку спілкування не вступає в контакт, нестабільно реагує на звичайні інструкції; неадекватно реагує на запитання, не вміє підтримувати комунікативну взаємодію; виявляє мовленнєвий негативізм: не вступає в контакт, на заохочення не реагує (реагує плачем, криком); уникає контакту, вередує; не вступає в спілкування навіть після заохочень та стимулювань. Не слухає звернене мовлення; не реагує на звернення.

Пори року дитина не називає, ситуативно, за допомогою педагога показує на малюнках частини доби, їх послідовності не знає; не співвідносить частини

добі з режимними моментами (плутає). Дні тижня, назви місяців не знає і не називає.

Дитина не виявляє зацікавлення наочним матеріалом не виконує завдань, не групує (не сортує) предмети за кольором з допомогою; не виокремлює (не знаходить) предмет за названим кольором; не виокремлює (не знаходить) предмет названого розміру; не групує (не сортує) предмети за розміром з допомогою.

Не орієнтується у просторі та часі; не кладе предмети на щось, під щось. Не розуміє та не сприймає завдання, мовленнєву інструкцію та неадекватно реагує на неї; не усвідомлює наявності проблемної ситуації, не пов'язує пошук її розв'язання з необхідністю використання допоміжних засобів, залишається байдужим як до результату, так і до пошуку розв'язання задачі; практичним діям не передують розумові, основні способи виконання завдань неспецифічні маніпулювання, нецілеспрямовані проби, поєднує деталі (фрагменти) без аналізу цілого предмета; не розв'язує наочно-образні завдання; завдання не виконує, досліджує стимульований матеріал орально, тактильно, перевертає дидактичний матеріал, кидає його на підлогу; дії неадекватні, не відповідають призначенню предметів, їх властивостям; стимульний матеріал не викликає зацікавленості, дитина не виконує з ним предметні дії, лише маніпулятивні операції.

Зауважимо, що обстеження проводилося у сприятливій та спокійній обстановці, дітей не відволікали сторонні люди, шум та інші подразники. Діагностика починається зі встановлення взаємного контакту, після чого дітям пояснюється інструкція, відповідно до якої їм необхідно виконати запропоновані завдання.

Результати проведеного констатувального етапу дослідження говорять про те, що під час виконання кожного із діагностичних блоків у дітей із затримкою психічного розвитку у порівнянні з їх однолітками з нормотиповим розвитком виникали ті чи інші труднощі.

Результати діагностики першого критерію: просторово-орієнтувального у дітей з нормою можемо розглянути у Таблиці 2.1. представлений нижче.

Таблиця 2.1.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Просторове мислення				Маніпулювання об'єктами в просторі			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	6	2	0	0	7	1	0	0
Відсоток (%)	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%

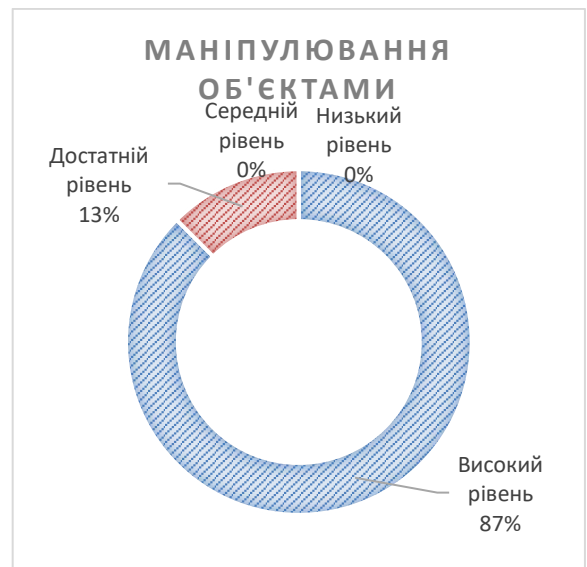
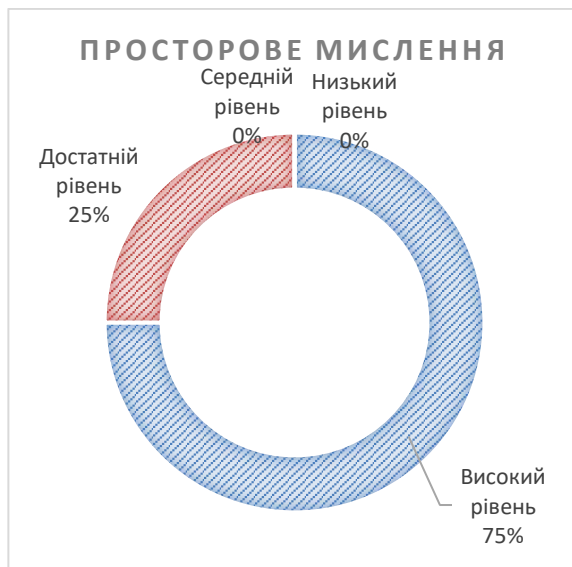


Рис. 2.1. Результати діагностики першого критерію: просторово-орієнтувального у дітей з нормою розвитку.

Результати діагностики першого критерію: просторово-орієнтувального у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку можемо розглянути у Таблиці 2.2. представлений нижче.

Таблиця 2.2.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Просторове мислення				Маніпулювання об'єктами в просторі			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	0	0	4	4	0	0	4	4
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%

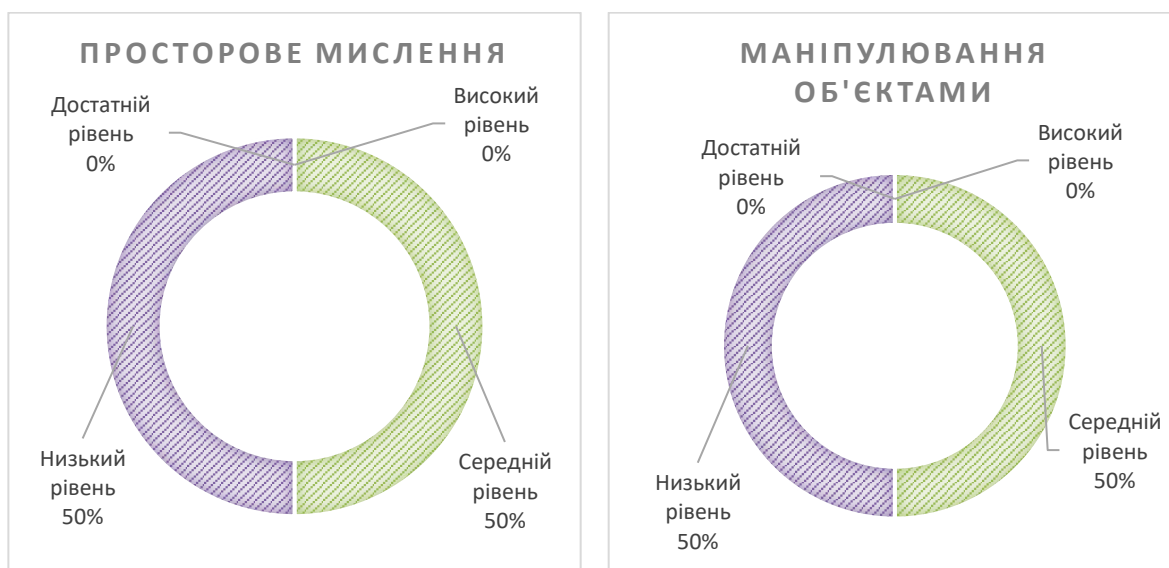


Рис. 2.2. Результати діагностики першого критерію: просторово-орієнтувального у дітей із затримкою психічного розвитку.

Проводячи порівняльний аналіз результатів діагностики за першим – просторово-орієнтувальним критерієм можемо зробити наступні висновки: діти з нормотиповим розвитком здебільшого демонструють високі та достатні показники рівнів сформованості просторових понять, а діти із ЗПР перебувають на середньому та низькому рівнях. Це відображено на діаграмі (Рис. 2.3.).

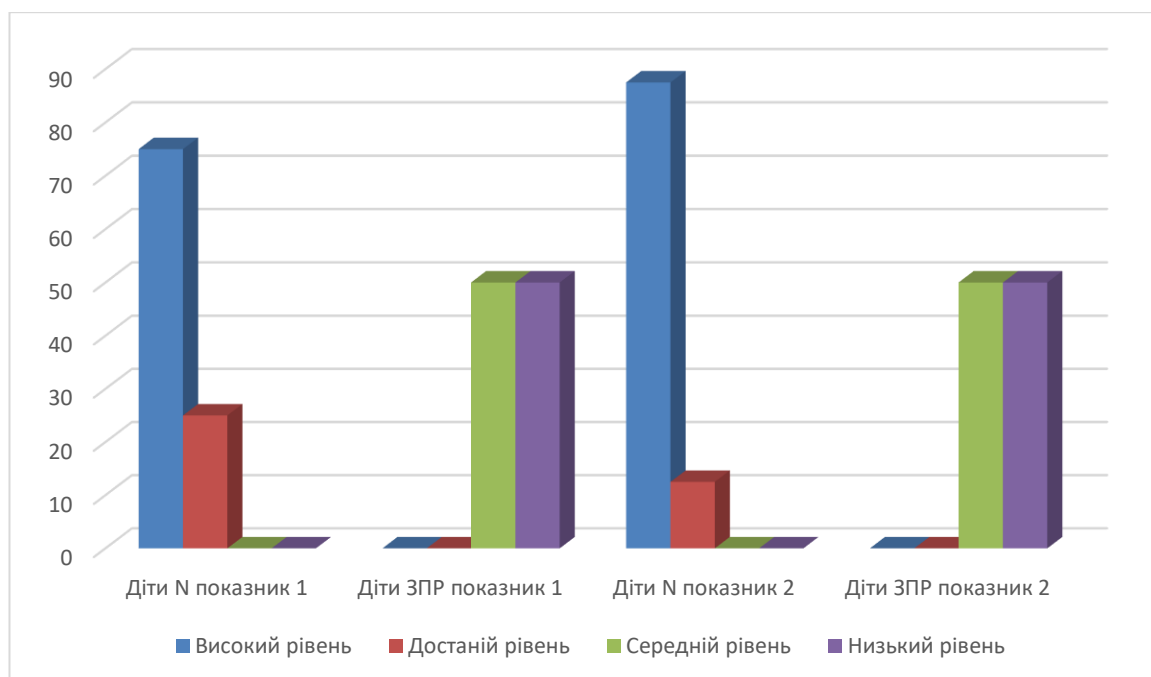


Рис. 2.3. Зведені результати діагностики першого критерію – просторово-орієнтувального

Результати діагностики **другого критерію: часово-орієнтувального** у дітей з нормою можемо розглянути у Таблиці 2.3. представленій нижче.

Таблиця 2.3.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Знання та розуміння понять, що позначають час				Орієнтування у часі			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	4	4	0	0	5	3	0	0
Відсоток (%)	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%

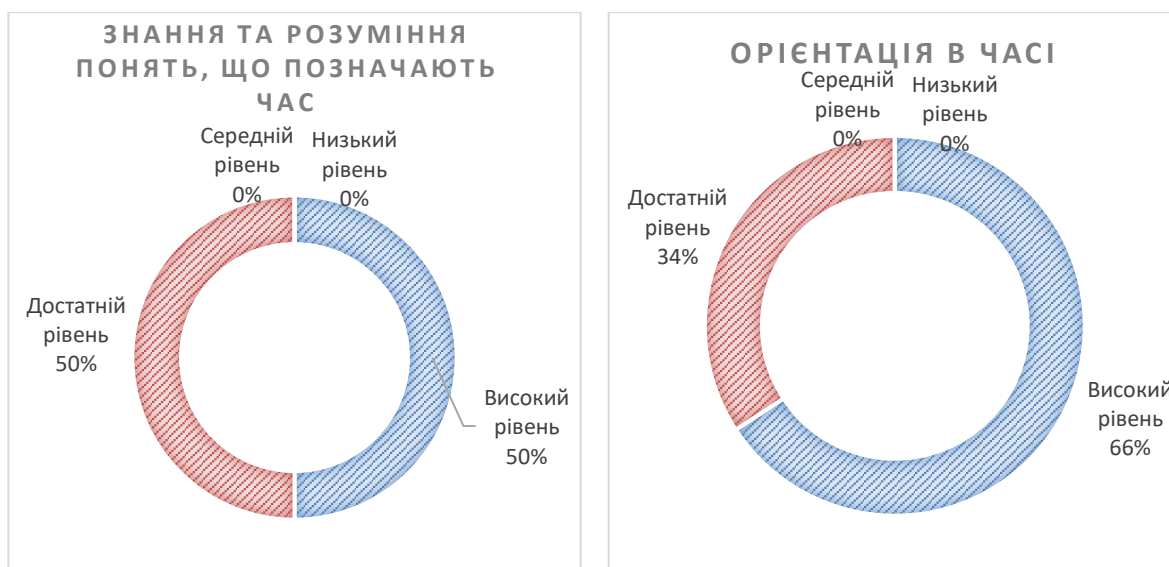


Рис. 2.4. Результати діагностики другого критерію: часово-орієнтувального у дітей з нормою розвитку.

Результати діагностики **другого критерію: часово-орієнтувального** у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку можемо розглянути у Таблиці 2.4. представлений нижче.

Таблиця 2.4.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Знання та розуміння понять, що позначають час				Орієнтування у часі			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагностованих	0	0	2	6	0	0	2	6
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

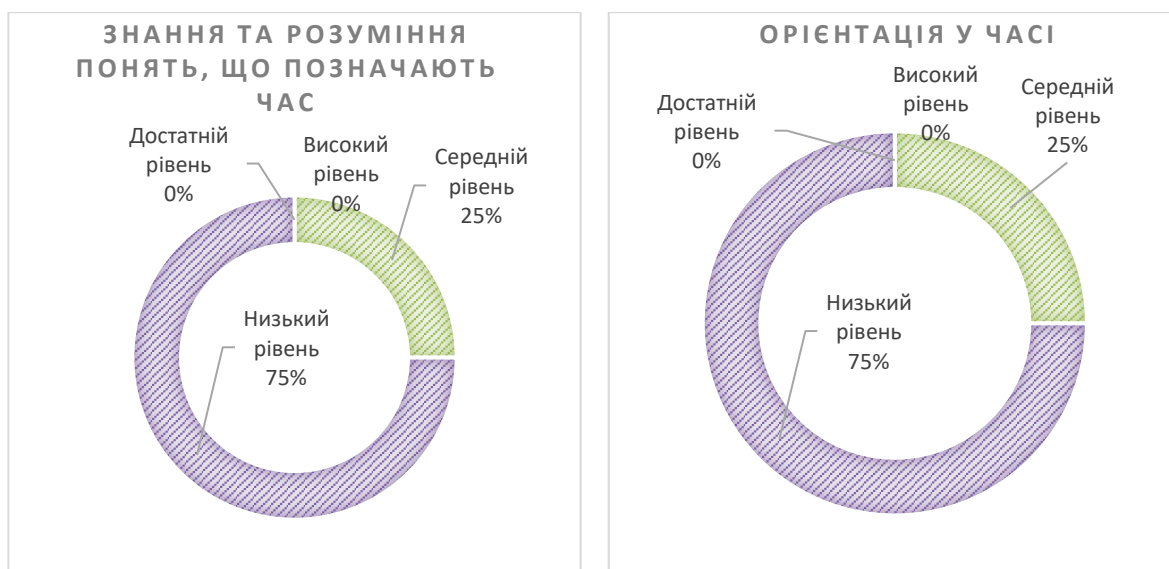


Рис. 2.5. Результати діагностики другого критерію: часово-орієнтувального у дітей із затримкою психічного розвитку.

Проводячи порівняльний аналіз результатів діагностики за другим – часово-орієнтувальним критерієм можемо зробити наступні висновки: діти з нормотиповим розвитком здебільшого демонструють високі та достатні показники рівнів сформованості часових понять, а діти із ЗПР перебувають на середньому та низькому рівнях. Це відображено на діаграмі (Рис. 2.6.).

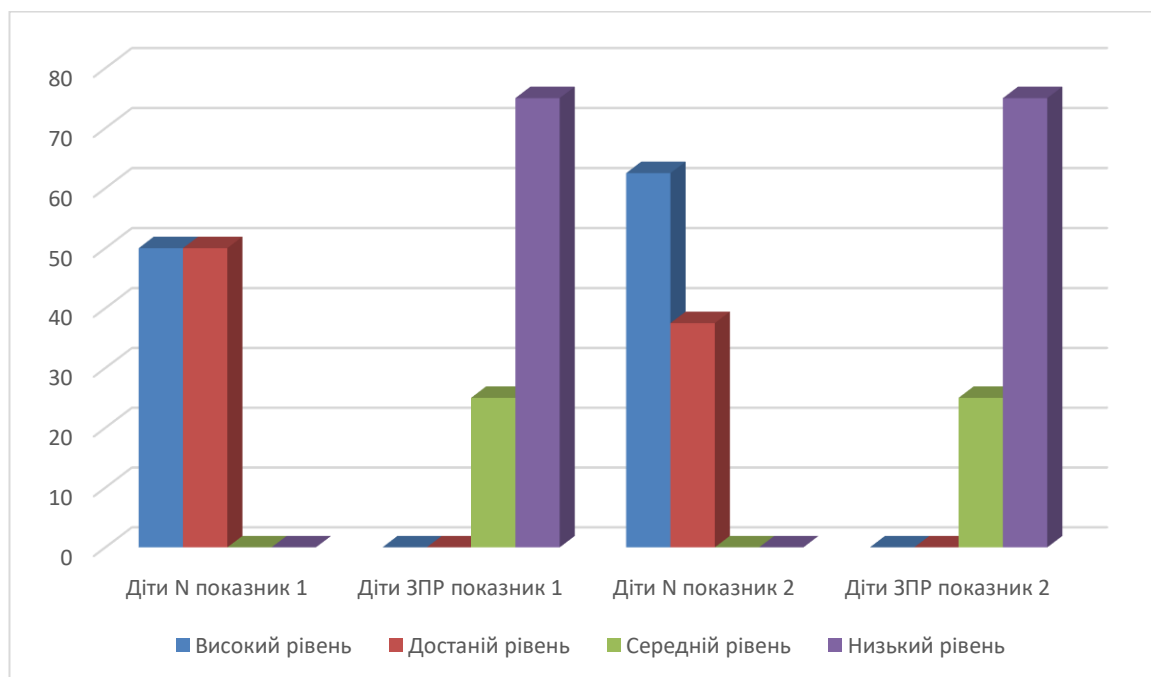


Рис. 2.6. Зведені результати діагностики другого критерію – часово-орієнтувального

Результати діагностики **третього критерію: мовленнєвого** у дітей з нормою можемо розглянути у Таблиці 2.5. представленій нижче.

Таблиця 2.5.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Вербалізація просторових понять				Вербалізація часових понять			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагност ованих	4	4	0	0	5	3	0	0
Відсоток (%)	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%

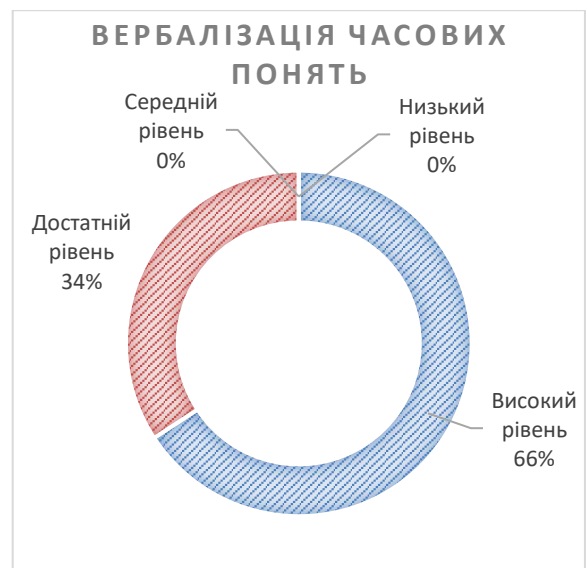


Рис. 2.7. Результати діагностики третього критерію: мовленнєвого у дітей з нормою розвитку.

Результати діагностики **третього критерію: мовленнєвого** у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку можемо розглянути у Таблиці 2.6. представленій нижче.

Таблиця 2.6.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Вербалізація просторових понять				Вербалізація часових понять			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Кількість продіагност ованих	0	0	2	6	0	0	2	6
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

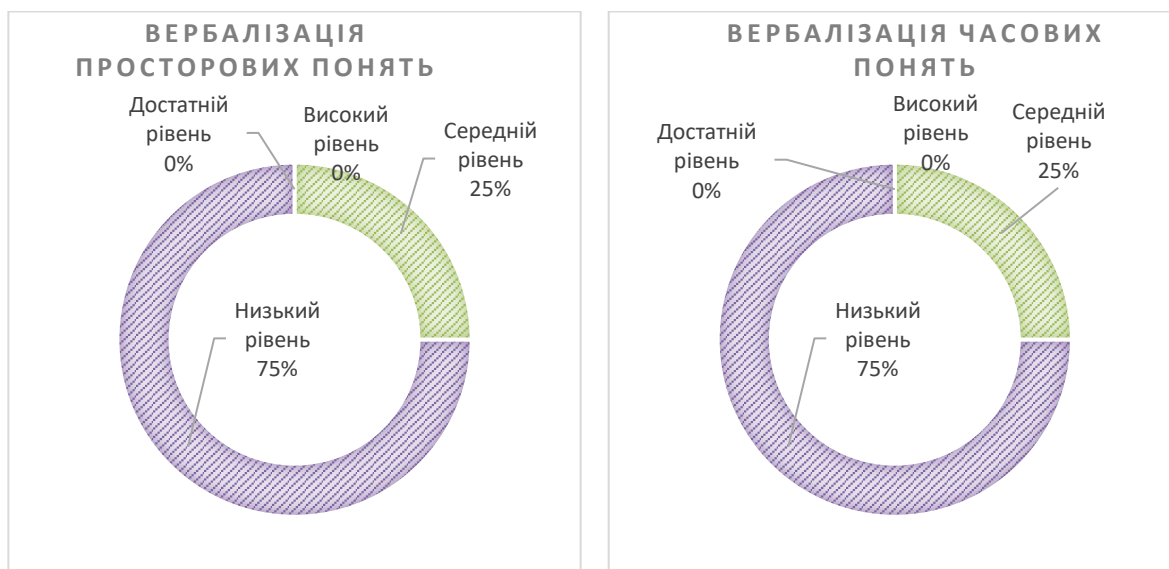


Рис. 2.8. Результати діагностики третього критерію: мовленнєвого у дітей із затримкою психічного розвитку.

Проводячи порівняльний аналіз результатів діагностики за третім – мовленнєвим критерієм можемо зробити наступні висновки: діти з нормотиповим розвитком здебільшого демонструють високі та достатні показники рівнів вербалізації просторово-часових понять та використання їх у власному мовленні, а діти із ЗПР перебувають на середньому та низькому рівнях. Це відображено на діаграмі (Рис. 2.9.).

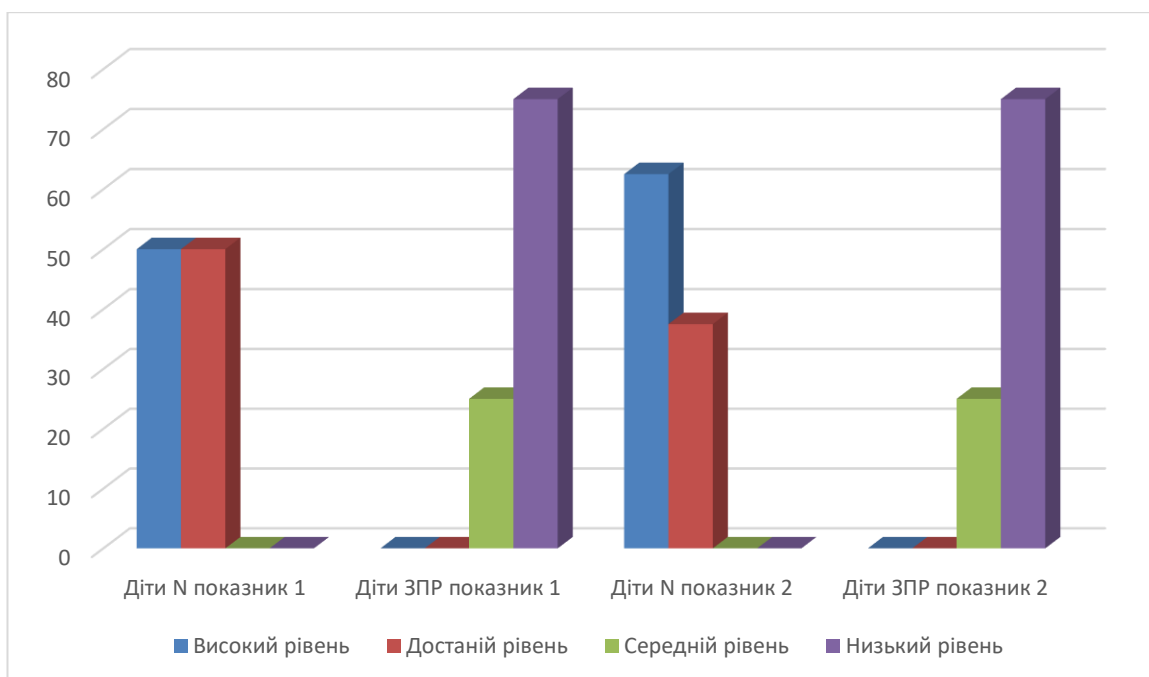


Рис. 2.9. Зведені результати діагностики третього критерію – мовленнєвого

Отже, робимо висновок, що більша частина обстежених нами дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку потребують значних роз'яснень та наочної опори. Діти можуть, і в залежності від ситуації показують запропоновані частини тіла на собі та ляльці, але майже не вербалізують свої дії. Пори року не називають, замінюючи їх назви яскравими явищами природи чи просто показують пори року на малюнках без вербалізації власних дій або називають тільки контрастні пори року (зима-літо) з опорою на наочність. Діти показують на малюнках частини доби, але не розуміють їх послідовність, не співвідносять частини доби з режимними моментами, також не знають назв та послідовності місяців та днів тижня. Не орієнтуються в просторі та часі, не переміщують предмети у просторі, виконують завдання разом з педагогом.

Таким чином робимо висновок про те, що старші дошкільники із затримкою психічного розвитку потребують проведення спеціальної корекційної роботи з формування, розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень, яке повинно носити систематичний та цілеспрямований характер.

2.3. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування часово-просторових уявлень та їх вербалізації у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Метою другого, формувального етапу нашого експерименту було науково-методичне обґрунтування та апробація дидактичної моделі формування, розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Для проведення формувального експерименту було залучено 8 дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, 4 з яких склали експериментальну групу (ЕГ – 4 дитини із ЗПР), 4 – контрольну групу (КГ – 4 дитини із ЗПР). На початку експерименту діти демонструють приблизно однакові результати.

Таблиця 2.7

Контрольна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Даня Д.	6 років	Затримка психічного розвитку
Ваня Б.	6 років	Затримка психічного розвитку
Саша Ф.	6 років	Затримка психічного розвитку
Діма Б.	6 років	Затримка психічного розвитку

Таблиця 2.8

Експериментальна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Таня П.	6 років	Затримка психічного розвитку
Вітя С.	6 років	Затримка психічного розвитку
Марк Д.	6 років	Затримка психічного розвитку
Саша О.	6 років	Затримка психічного розвитку

В процесі формувального експерименту нами розроблена дидактична модель формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Дидактичну модель представлено на Схемі 2.2.

Схема 2.2.



Роботу з формування, розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень здійснюють усі фахівці, які працюють з дітьми, що потребують корекційно-розвиткового впливу: вихователі, вчитель – дефектолог, вчитель-логопед, реабілітолог, музичний керівник та інші спеціалісти за потреби.

Корекційно-розвиткова робота ведеться як під час режимних моментів (ранкова гімнастика, мовленнєві хвилинки, санітарно-гігієнічні моменти, одягання, прийом їжі, рухливі ігри, прогулянка), під час вільної діяльності дітей, так і на навчально-виховних заняттях: з формування елементарних математичних уявлень, конструювання, на заняттях з ознайомлення з оточуючим та заняттях з розвитку зв'язного мовлення, на заняттях з соціально-побутового орієнтування та на заняттях з художньо – естетичного розвитку (малювання, ліплення, аплікація), у сюжетно – рольових та театралізованих іграх, на заняттях з фізичної культури, на логоритмічних заняттях та на екскурсіях. Необхідною умовою досягнення позитивного результату корекційно-розвиткової роботи є інтеграція всіх навчально-виховних областей: пізнавальний розвиток, мовленнєвий розвиток, соціально-комунікативний розвиток, художньо-естетичний розвиток, фізичний розвиток.

Корекційна робота з даного напрямку (формування та вербалізація часово-просторових уявлень) включає два напрямки:

Формування та розвиток просторових уявлень

- формування та уточнення уявлень про схему власного тіла;
- визначення напрямків у просторі;
- уточнення просторової взаємозалежності предметів;
- визначення лінійної (логічної) послідовності предметного ряду;
- уточнення послідовності цифрового та звукобуквенного ряду;
- графічне відтворення напрямку.

Формування та розвиток часових уявлень

- формування знань про частини доби;
- формування знань про дні тижня;
- формування знань про пори року, місяці;

- формування знань про сім'ю, вік та зміну подій.

Робота з цими напрямками ведеться всіма фахівцями одночасно.

*Корекційно-розвиткова взаємодія фахівців групи та батьків вихованців,
на прикладі теми: «Осінь»*

Вчитель - дефектолог, вчитель-логопед	Вихователь	Батьки дитини	Музичний керівник, елементи логоритміки
Д/Г «Пора року» Д/Г «Частини доби» Д/Г «Скажи навпаки» Д/Г «Четвертий зайвий», «Що покладемо в рюкзак», «Що для чого потрібно» Робота з осіннім словником. Робота з осінніми ілюстраціями, робота зі словосполученнями та реченнями з теми «Осінь», робота з фразовим конструктором.	Сюжетне малювання: «Діти ідуть до школи» - малювання олівцями. Декоративне малювання: «Гілочка калини» малювання фарбами Аплікація «Школа» Ручна праця «Закладка для книги» Мовленнєві ігри, ігри на часово- просторове орієнтування: в режимних моментах, на заняттях з фізичного виховання. Спостереження за зміною погоди та пейзажу за вікном та на прогулянці.	Бесіда з дитиною про пору року осінь (характерні ознаки осені) Малювання «осінній букет» Развага «Веселі вихідні дні» Спостереження за зміною погоди та пейзажу за вікном та на прогулянці.	Розвага на 1 вересня «День знань» Робота з музичним матеріалом, пісня «Перший дзвоник» Н. Май Рухлива гра «Збери осінній букет», «Веселий їжачок» Бесіда про осінь. Знайомство з піснями про осінь осінній хоровод. Робота з ілюстраціями.
Закріплення знань про зміни пір року, частини доби, дні тижня; Д/Г що зправа/ що зліва – орієнтування на місцевості, визначення напрямку у просторі, знайомство з різними за величиною та конструкцією будівлями, рахунок поверхів, сходинок, вікон, дверей тощо)			
Д/Г «Який, яка, які?» Д/Г «Погода яка» Мета: закріплення уявлень про осінь, школу; розвиток навичок словотворення та словозміни. Д/Г «Назви ласкаво» Д/Г «Продовжи речення». Д/Г «Коли це буває?» Д/Г «Один – багато» Мета: розвиток лексики – граматичного боку мовлення вихованців.			

	Ігри (рухливі, сюжетно-рольові) «Веселий автобус», «Світлофор», «Пішохідний перехід»		Ігри під музичний супровід (рухливі, сюжетно-рольові) «Веселий автобус», «Світлофор», «Пішохідний перехід»
Підготовка до свята «Наш веселий світлофор» (тексти пісень, вірші про правила дорожнього руху; пісня «Світлофор», знайомити та закріплювати знання про дорожні знаки, загадки про транспорт, ігри «Веселий автобус», «Пішоходи та водії», «Прокатись у трамваї»)			
	Конкурс малюнків «Веселий світлофор»		
Пальчикова гімнастика «Осіньне листя» Фізхвилинка «Закаляємося – будемо здоровими» Мовленнєва гра «Ознаки осені» Лічилочка «Раз листочок, два листочок» Театральная діяльність: «Ходить гарбуз по городу»			

Корекційна робота з формування та вербалізації часово-просторових уявлень у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку ведеться у двох напрямках:

- формування у дітей із затримкою психічного розвитку суб'єктивних відчуттів простору та просторових уявлень.
- формування у дітей із затримкою психічного розвитку суб'єктивних відчуттів зміни часу та уявлень про час.

Оскільки, у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку формування свідомого відчуття часу відбувається у більш пізній період і на більш складнішій стадії, ніж розвиток просторових уявлень, то корекційну роботу з дітьми необхідно починати з розвитку самого елементарного рівня просторових уявлень, поступово підключаючи та спрямованість формування поняття часу. По мірі практичного освоєння дитиною поняття «простору», потрібно додавати в роботу словесні позначення просторових відносин та вивчення просторової термінології.

Процес корекційного навчання слід організовувати так, щоб неодноразово повертатися та закріплювати вже вивчені теми, систематично задіювати пройдене на різному мовленнєвому матеріалі.

Робота над розвитком просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку складається з 5 етапів. Ми прописали цілі, загальну мету та дидактичні завдання для кожного з етапів роботи.

1 етап: розвиток кінестетичних, соматогностичних та тактильних відчуттів та процесів.

Мета даного етапу: розширити та збагатити чуттєвий та руховий досвід дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Цілі:

- уточнити розташування та назви різних частин тіла;
- вчити, повторювати та відтворювати пози, в яких беруть участь всі частини тіла дитини;
- розвинути навички впізнавання цифр, букв, фігур, написаних або намальованих пальцем на долонях чи спині;
- виробити відчуття та вміння розпізнавати предмети з різною формою та різною фактурою поверхні.

На даному етапі корекційної роботи на індивідуальних заняттях з дитиною можна використовувати такі **вправи**:

1. Попросити дитину підняти праву руку вгору, потім ліву. Далі можна попросити, щоб дитина показала і назвала на своєму тілі всі його частини.

2. Дитині зав'язують очі (можна попросити дитину просто закрити їх) і педагог повинен доторкнутися до будь-якої частини тіла дитини, а та в свою чергу намагається правильно визначити та назвати цю частину тіла та показати на дорослому.

3. Вправа «Мавпочка». Педагог показує різні пози (наприклад, морська зірка), а дитина має повторювати ці пози.

4. Вправа «Літери та цифри». У цій вправі педагог просить дитину за допомогою свого тіла зображати букви та цифри.

5. Вправа «Дізнайся». Педагог просить дитину заплющити очі і простягнути до нього свою долоню, на долоні дорослий зображує будь-яку фігуру, букву, цифру. Дитина має дізнатися, що педагог спробував зобразити та озвучити це.

6. Вправи, створені для розвитку сенсорної та тактильної чутливості. Дані вправи передбачають використання різних поверхонь з різними фактурами – м'які, гладенькі, хвилясті, хутряні. Після того, як дитина вивчила дані фактури, їй можна запропонувати заплющити очі і знайти предмет з якоюсь заданою поверхнею.

7. Вправа «Чарівна скриня». У коробку складаються предмети, які знайомі дитині, а вона з закритими очима повинна простягнути руку в скриню і на дотик визначити, що це за предмет.

Одночасно із заняттями, важливо домогтися відображення відчуттів та вражень дитини в мовленні.

Усі завдання повинні відпрацьовуватися у двох аспектах: дійовому (просторово-орієнтувальному), що супроводжується мовленням педагога та мовленнєвому (мовленнєво-орієнтувальному), що супроводжується самотійним мовленням дитини.

На **2-му етапі**, який називається «Формування уявлення про «схему власного тіла», **метою** є: розвиток у дитини старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку усвідомленого сприйняття свого тіла та його частин.

Цілі:

- сформувати уявлення про «схему власного тіла» («схема» обличчя, нижні та верхні кінцівки, спина, живіт та ін.);
- навчити повторювати, відтворювати та виконувати рухи.

Вправи, що проводяться на даному етапі корекційної роботи:

1. Вправа "Повтори за мною". Педагог стоїть спиною до дітей та показує наступні рухи руками: права рука вгору, ліва вниз; ліва рука в лівий бік права,

за головою і так далі. Діти у цей час мають правильно виконувати ці дії за педагогом.

2. Вправа «Ліво – право». Педагог просить дитину правою рукою доторкнутися до лівого коліна, лівою рукою закрити праве око, зробити плеск руками під правим коліном тощо, а лівою, наприклад, рукою взяти квадрат і прикласти його до правого ока.

3. Вправа «Вгадай частину тіла». Педагог загадує будь-яку частину тіла і вголос визначає властивості цієї частини тіла, а дитина намагається її відгадати.

4. Вправа «Я і дзеркало». Дитину просять стати навпроти дзеркала, після цього вона повинна зверху вниз назвати всі частини свого тіла і де вони знаходяться (ліворуч, праворуч, посередині, зверху, знизу).

5. Вправа «Зверху – знизу». Педагог задає дитині питання, пов'язані з розташуванням частин тіла, наприклад: «Яка частина тіла знаходиться вище за губи?», «Яка нижче?», «Які частини тіла у нас розташовуються з правого боку, а які з лівого?», «Що вище губи чи очі?», «Які частини тіла розташовані нижче очей?».

6. Вправа «Між». Педагог розповідає дитині про поняття «між», після того як дитина познайомилася і засвоїла це значення, їй можна ставити питання: «Що знаходиться між правою і лівою щогою?», «Що знаходиться між бровами та ротом?».

7. Вправа «Дощ». Педагог називає частини одягу з плямами від дощу, а діти, у свою чергу, ставлять магніти. Після того, діти починають грати парами, один називає частини одягу, інший ставить магніти.

На **3 етапі** «Розвиток орієнтації в навколишньому просторі», головною **метою** буде розвиток у дитини із затримкою психічного розвитку усвідомленості в сприйнятті свого стану (позиції) у просторі, а також властивостей навколишнього простору.

Цілі:

- закріпити вміння використовувати своє тіло як зразок з метою вивчення навколишнього простору;

- вчити розташовувати об'єкти у просторі щодо власного тіла;
- познайомити дошкільнят зі схемою тіла людини, яка стоїть навпроти;
- виробити навички розташування предметів у просторі, які стосуються один одного.

На цьому етапі дитині можна запропонувати такі **вправи**:

1. Вправа «Де і що». Перед дитиною лежать різні предмети (м'яч, книга, лялька, пірамідка). Педагог дає інструкцію дитині: «Поклади книгу перед собою, ляльки праворуч, пірамідку зліва, м'яч за собою».

2. Вправа «Де і що в мене». Ця вправа схожа на те, що описано вище, тільки тут дитина має розташувати предмети відносно педагога.

3. Вправа «Так само як і я». Педагог стоїть навпроти дитини та показує рухи різними частинами тіла, дитина повинна повторити ці рухи.

4. Вправа «Проговори дію». Педагог ставить двох дітей один навпроти одного. Один із дітей показує дії, а інший називає ці дії.

«Розвиток орієнтиру в двовимірному просторі» - це **4 етап**.

Мета: формування сприйняття, відтворення та відображення просторових характеристик площинних об'єктів.

Цілі:

- вчити дітей орієнтуватися на аркуші паперу (знаходити кути та сторони);
- вчити розташовувати площинні предмети на аркуші паперу (внизу, вгорі, ліворуч, праворуч, у правому нижньому куті та ін.);
- вчити розташовувати плоскі предмети на аркуші по відношенню один до одного;
- вчити відмічати по-різному розташовані елементи плоскої фігури;
- вчити копіювати прості фігури та ряд фігур;
- вчити дітей аналізувати цілі серії фігур, які розташовані у горизонтальні та вертикальні ряди, правильно візуально відстежувати їх у напрямках знизу-вгору, праворуч-ліворуч;
- вчити аналізувати складні фігури, що складаються з кількох фігур, а також копіювати їх;

- вчити дітей орієнтуватися на аркуші, перевернутому на 180 °, а також подумки перевертати лист на 180 °.

На 4 етапі корекційної роботи проводились такі **вправи** як:

1. Вправа «Назви сусідів». Педагог має у своєму розпорядженні аркуш паперу, де розташовані різні предмети, дитина повинна розповісти які з цих предметів знаходяться вгорі, у лівому кутку аркуша, правому, у центрі тощо.

2. Вправа «Де що зображено». Дитині пропонуються 4 картки, де в хаотичному порядку розташовані геометричні фігури різних кольорів. Педагог дає інструкцію: «Знайди картку, де овал знаходиться праворуч від кола, де трикутник знаходиться зверху квадрата, де коло знаходиться в центрі».

3. Вправа «Кофта». Педагог кладе перед дитиною кофту, яка лежить спинкою вниз і просить, щоб дитина назвала правий і лівий рукав у кофти.

4. Вправа «Край». Дитина сидить за столом, і педагог просить її визначити правий край стола, верхній лівий кут, правий нижній кут, лівий край.

5. Розташувати картинки ліворуч або праворуч від вертикальної лінії. Потім аркуш паперу перевертається на 180° і дошкільник повинен сказати, де тепер буде ліва та права сторона.

5 етап. Розвиток розуміння, а також використання логіко-граматичних конструкцій, що виражають просторові відносини.

Мета цього етапу - сформувати у дитини квазіпросторові уявлення.

Цілі:

- вчити дошкільнят розуміти слова та конструкції, що передають просторові характеристики навколишньої дійсності;
- вчити формувати навички використання слів та конструкцій, які виражають просторові відносини у мовленні.

Вправи, які були використані на 5 етапі:

1. Вправа «В, на, за, під». Педагог має перед дитиною сірникову коробку, в руки дає сірник. Дає інструкцію: «Поклади сірник на коробку, під коробку, за коробку, в коробку».

2. Вправа «Встань...». Перед дитиною стоїть стілець, педагог дає інструкцію: «Встань за стільцем, перед стільцем, на стілець, сядь під стілець».

3. Вправа «Що де знаходиться». Дитина і педагог перебувають у кімнаті для занять, педагог ставить запитання: «Що знаходиться під навчальною дошкою, що за столом, що у столі, що у вазі».

4. Вправа «Кубик і кулька». Перед дитиною два предмети – кубик та кулька. Педагог просить дитину: «Поклади кульку на кубик, за кубик, перед кубиками, праворуч від кубика».

Формування у дітей із затримкою психічного розвитку суб'єктивних відчуттів зміни часу та часових уявлень.

В умовах корекційного навчання у закладі дошкільної освіти дана робота проводиться на заняттях з формування елементарних математичних уявлень та заняттях з ознайомлення з навколишнім світом, під час режимних моментів, на прогулянках, на музичних (логоритмічних) та фізкультурних заняттях, екскурсіях.

Насамперед у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку потрібно розвивати усвідомлене ставлення до часу, шляхом практичного освоєння циклічних законів зміни явищ у природі, переживання певних часових відрізків, тощо. Ця робота може проводитися як складова частина будь-якого корекційного заняття (вступна або заключна частина), а також за допомогою окремих прийомів, які використовуються педагогами в корекційно-розвитковому процесі. Окремі прийоми необхідно використовувати на кожному занятті, поєднуючи їх із вивченням програмного матеріалу.

Формування у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту уявлень про час слід здійснювати у кілька етапів:

1 етап. Формування уявлень про біоритми власного тіла та ритми навколишнього середовища, розвиток відчуття часу.

Ціль: актуалізація часової організації психофізичних процесів.

Завдання:

- вчити дітей відчувати біоритми власного тіла та розвивати вміння синхронізувати їх із власними рухами та рухами оточуючих – робота з диханням;

- відпрацьовувати сприйняття зовнішніх ритмів;

Для відпрацювання сприйняття зовнішніх ритмів дитині пропонуються завдання: «Я постукаю по твоєму коліну пальцем, а ти відчуй це і постукай так само, як я». Закріплення потрібно проводити разом із поступовим ускладненням ритму, шляхом зміни послідовності та кількості елементів у завданні. Потім ритм відбивається на зовнішньому предметі (краї столу, чашці та ін.).

Пізніше дітей вчать сприймати та відтворювати ритм у різних музичних творах: «У цієї мелодії є свій ритм, його вистукує барабан. Давайте спочатку послухаємо, а потім постукаємо разом із ним, ніби ми самі граємо в ансамблі».

2 етап. Розвиток уявлень про основні одиниці та поняття часу та їх вербалізація.

Ціль: розвиток уявлень про існуючу систему тимчасових еталонів.

Завдання:

- формувати уявлення про частини доби;
- уявлення про поняття «вчора», «сьогодні», «завтра»;
- уявлення про дні тижня;
- уявлення про рік і пори року;

При роботі над розвитком уявлень про частини доби необхідно допомогти дітям усвідомити, що день, вечір, ніч та ранок — це частини цілої доби, що відлік послідовності частин доби можна проводити, починаючи з будь-якої з них.

Спочатку час доби діти розрізняють щодо зміни своєї діяльності та діяльності дорослих, що оточують їх (режимних моментів). Робота починається з контрастних частин доби: день – ніч, ранок – вечір, а потім уже можна знайомити дитину зі зміною двох частин доби: ранок – день, вечір – ніч. Дитина повинна вміти правильно вибрати картинку, на якій зображено, наприклад, ранок, а також розкласти картинки з частинами доби у логічній послідовності.

Коли дитина засвоїла послідовність зміни частин доби, можна вводити в роботу жартівливі елементи, коли дорослий помиляється в їх називанні, а дитина його виправляє. Поступово завдання ускладнюються та даються у словесній формі без використання картинок. Наприклад, педагог називає речення, пропускаючи назви частин доби, а дитина повинна правильно його закінчити і т. д. Потім можна переходити до віршованого тексту. Педагог читає вірш про кожен частину доби, а діти піднімають картку з правильним зображенням. Важливо звернути увагу дитини на зміну положення сонця, на різний колір неба у різний час доби.

Після того як дитина навчилася розрізняти та називати частини доби та їх зміну, вводяться поняття «сьогодні», «вчора», «завтра». Дитині необхідно пояснити, що ту добу, яка настане, називаються «завтра», а ту добу, яка вже минула, називаються «вчора». Спочатку формується правильне розуміння, а потім використання дітьми цих понять у своєму мовленні. Можна давати завдання на правильне завершення фрази.

Роботу з днями тижня слід співвідносити з розкладом занять. Діти повинні знати, в які дні тижня і які саме проводяться заняття, та в які дні у них бувають заняття з учителем – дефектологом, з логопедом, з музичним керівником. Це дозволить виключити механічне заучування назв та послідовності днів тижня. Як наочна опора використовується коло зі стрілкою, на якому схематично прописані дні тижня, дітям дається чіткий напрямок ходу часу.

Дидактичні ігри та завдання.

1. На столі розкладаються картки, де кількість кружечків позначає порядковий номер дня тижня. Педагог дає дітям такі завдання:

- Який день тижня я закрила?
- Я закрию день, а ти покажи та назви, що було вчора. Покажи та назви, що буде завтра.
- Покажи вівторок.
- Покажи, який сьогодні день тижня. Як він називається?

- Покажи, який день тижня був вчора. Як він називається?
- Покажи, який день тижня буде завтра. Як він називається?
- Покажи третій день тижня. Як він називається?

2. Діти мають відповісти на питання педагога без опори на картки:

- Сьогодні четвер, а малюванням ми займатимемося завтра. Якого дня ми малюватимемо?

- Сьогодні понеділок. Музичне заняття буде за два дні. Якого дня буде музичне заняття?

- Який день був перед середою? Який день був перед п'ятницею?
- Який день буде після вівторка? Який день буде після середи?
- Який день тижня між вівторком та четвергом?
- Назви дні тижня по порядку, починаючи із середи.

Завдання на вивчення пір року можна умовно розділити на три групи: завдання спрямовані на здобуття знання про сезонні зміни в живій природі, про сезонні зміни в неживій природі, про зміни в житті та праці людей у різні сезони. Спочатку педагогу слід використовувати велику кількість наочності, діти по картинках повинні впізнавати пори року та визначати їх основні ознаки. Спочатку дітей знайомлять із прямо протилежними порами року: літо – зима. Пізніше вони повинні освоїти послідовність змін пір року та вміти розповідати про них за словесними уявленнями, тобто без наочної опори.

3 етап: Формування та уточнення понять про періоди людського віку, про взаємини та ролі в сім'ї (син, дочка батько, мати, бабуся, дідусь і т. д.).

Дітям пропонуються завдання: Розкажи про свою сім'ю. Як тебе звати? Скільки тобі років? Перелічи, хто є у твоїй родині? Чи є у тебе брати та сестри? Як звуть твоїх батьків, бабусю, дідуся, сестер, братів? Ким та де працюють твої батьки? Чи ти маєш домашніх тварин? Твоє улюблене заняття? Що ви всією сім'єю любите робити у вільний час? Хто у сім'ї старший, хто молодший? Хто ти для мами (тата), дідуся (бабусі)? Скільки років тобі буде за рік? Якої пори року в тебе день народження і т.п.

Розглядаючи фотографії однієї людини, зроблені у різні роки - дитина робить висновки про тимчасові періоди в житті людини.

В завдання експериментального навчання входило визначення особливостей психолого-педагогічних умов та найбільш ефективних шляхів (серед запропонованих) розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку, а саме, використання гри як провідного виду діяльності в дошкільному віці.

Робота проводилася на заняттях дефектолога та логопеда (фронтальних і індивідуальних), заняттях вихователя з ручної праці, фізичної культури, образотворчого мистецтва, а також в процесі самообслуговування та ігрової діяльності.

2.4. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування часово-просторових уявлень та їх вербалізації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

На контрольному етапі експериментального дослідження нами систематизовано, проаналізовано та узагальнено отримані констатувально-діагностичні дані та результати формуючого педагогічного експерименту.

Після закінчення роботи, нами було проведено повторний (контрольний) експеримент. Для чистоти та точності експерименту діагностичні методики та завдання були ті самі.

Після обробки отриманих результатів ми виявили динаміку у дітей.

Порівняльні дані за *першим показником* першого критерію – **просторове мислення**, та *другим показником* – **маніпулювання об'єктами в просторі** представлені в Таблиці 2.9.

Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Таблиця 2.9.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		Просторове мислення				Маніпулювання об'єктами в просторі			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	0	2	2	0	0	2	2
	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	0	2	2	0	0	2	2
	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	0	1	3	0	0	1	3	0
	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	0	2	2	0	0	2	2
	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%

З Таблиці 2.9 бачимо, що на початку експерименту діти в контрольній та експериментальній групі за першим показником першого критерію демонстрували однакові результати: 50,0% дітей на низькому рівні і 50,0% дітей на середньому рівні сформованості просторового мислення. За другим показником – маніпулювання об'єктами в просторі - 50,0% дітей на низькому рівні і 50,0% дітей на середньому рівні.

На контрольному етапі дослідження результати наступні: в експериментальній групі 25,0% дітей на достатньому рівні і 75,0% дітей на середньому рівні за обома показниками першого критерію – просторово-орієнтувального. В контрольній групі, де додаткового навчання спрямованого на формування просторових уявлень не відбувалося, якісних змін не зафіксовано. Дані відображені на діаграмі (Рис. 2.10)

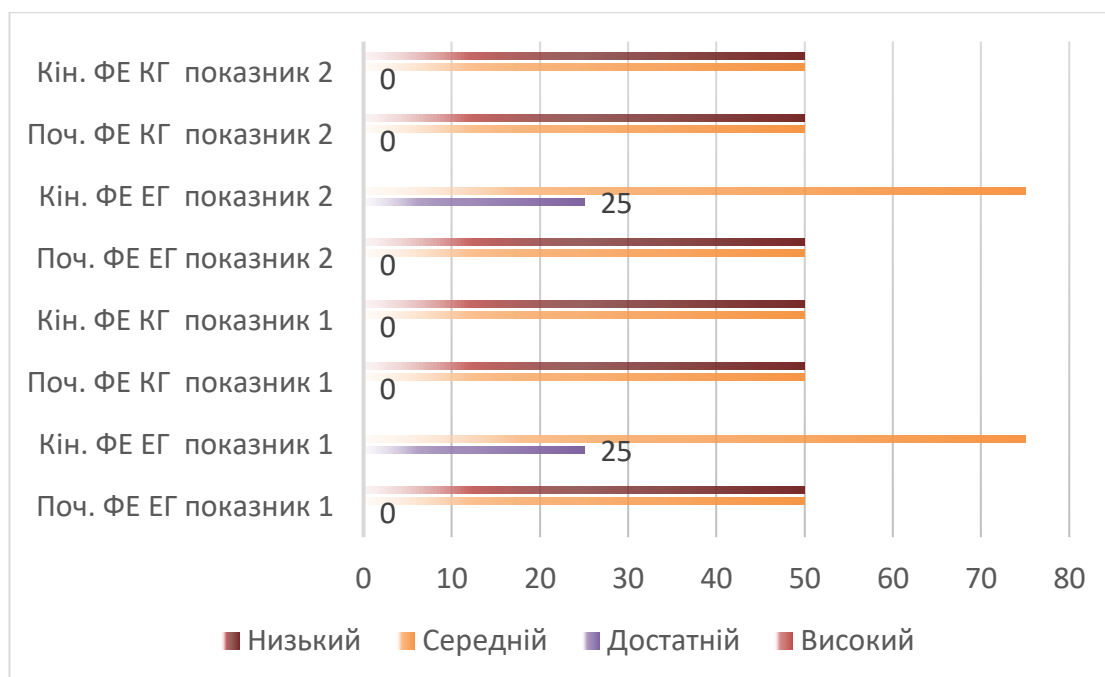


Рис. 2.10. Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Порівняльні дані за *першим показником* другого критерію – **знання та розуміння понять, що позначають час**, та *другим показником* – **орієнтування у часі** представлені в Таблиці 2.10.

Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Таблиця 2.10.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		Знання та розуміння понять, що позначають час				Орієнтування у часі			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	0	1	3	0	0	1	3	0
	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

В Таблиці 2.10 наведені дані за другим критерієм, бачимо, що на констатувальному етапі дослідження діти експериментальної групи демонстрували наступні показники за обома показниками часово-просторового критерію: 25,0% дітей були на середньому рівні і 75,0% дітей перебували на низькому рівні, високого та достатнього рівнів не зафіксовано. Діти КГ (контрольної групи) на початку експерименту демонстрували ті ж самі показники. На контрольному етапі результати наступні: 25,0% дітей на достатньому рівні, 75,0% дітей на середньому рівні сформованості другого критерію за обома показниками. Низького та високого рівня в експериментальній групі після впровадження дидактичної моделі формування та вербалізації часово-просторових уявлень не зафіксовано. В контрольній групі якісних змін в результатах не відбулося. Дані відображено на діаграмі (Рис.2.11)

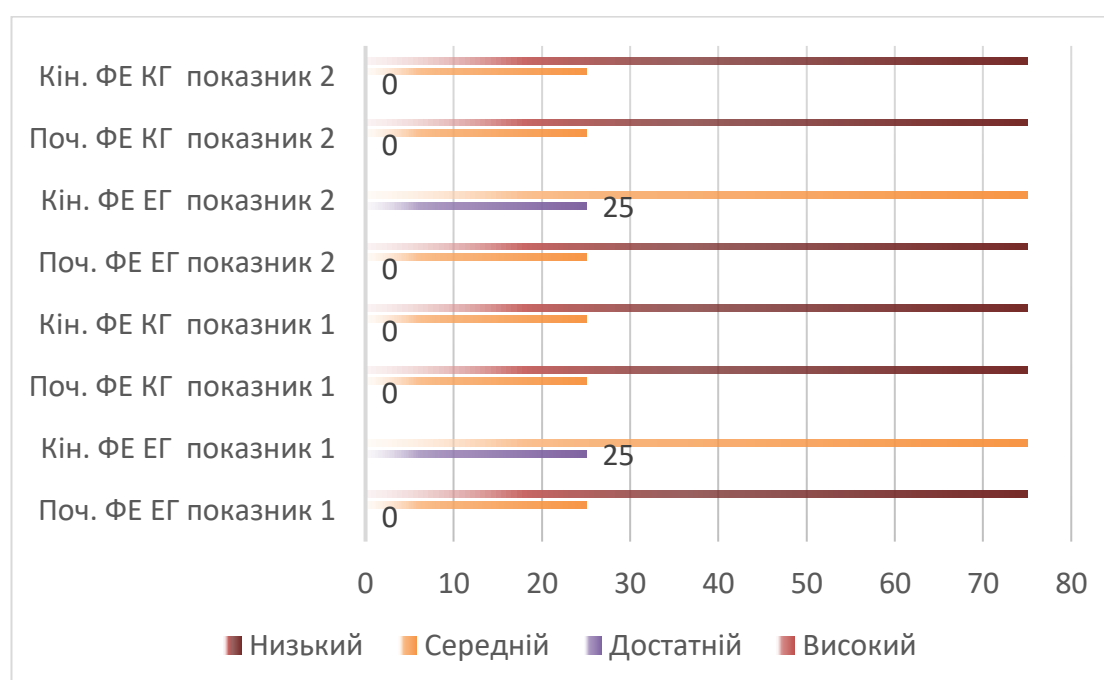


Рис. 2.11. Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Порівняльні дані за *першим показником* третього критерію – **вербалізація просторових понять**, та *другим показником* – **вербалізація часових понять** представлені в Таблиці 2.11.

**Показники рівнів сформованості третього критерію на
контрольному етапі експериментального дослідження**

Таблиця 2.11.

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		Вербалізація просторових понять				Вербалізація часових понять			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	0	1	3	0	0	1	3	0
	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

В Таблиці 2.11 наведені дані за третім критерієм - мовленнєвим, бачимо, що на діагностичному етапі дослідження діти ЕГ демонстрували наступні результати за обома показниками мовленнєвого критерію: 25,0% дітей були на середньому рівні і 75,0% дітей перебували на низькому рівні, високого та достатнього рівнів не зафіксовано. Діти КГ (контрольної групи) на початку експерименту демонстрували ті ж самі результати. На контрольному етапі результати наступні: 25,0% дітей на достатньому рівні, 75,0% дітей на середньому рівні сформованості другого критерію за обома показниками. Низького та високого рівня в експериментальній групі після впровадження дидактичної моделі формування та вербалізації часово-просторових уявлень не зафіксовано. В контрольній групі якісних змін в результатах не відбулося. Дані відображено на діаграмі (Рис.2.12)

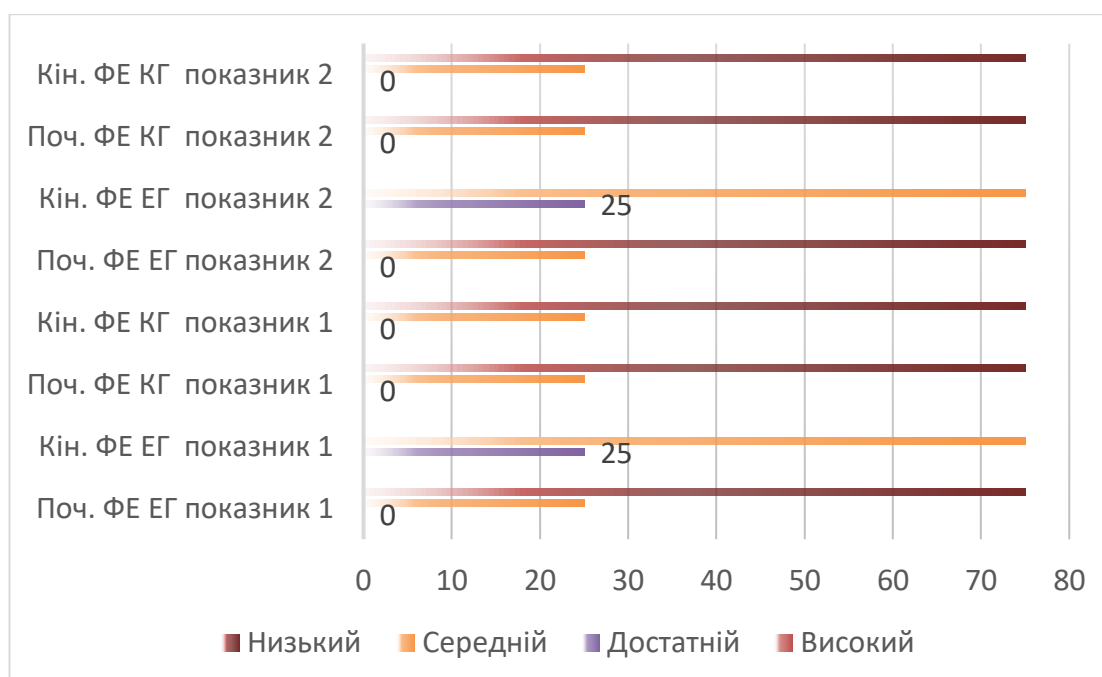


Рис. 2.12. Показники рівнів сформованості третього критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Отже, контрольний експеримент показав, що перевірена нами дидактична модель формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку є ефективною, дієвою та дала позитивні результати.

Діти експериментальної групи покращили свої попередні результати, проте, наше дослідження не вичерпує усіх питань з даної проблеми, складність механізму та клінічної картини порушень та затримки психічного розвитку у дітей дошкільного віку вимагає постійної та систематичної роботи над формуванням на подальшим розвитком всіх умінь та навичок.

Процес формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку проводиться з урахуванням наступних психолого-педагогічних особливостей (вимог):

- необхідно формувати часово-просторові уявлення з урахуванням особистісного досвіду дитини, її спостережень, наочно-практичної діяльності.
- необхідно пов'язувати кожен факт, явище, події з повсякденності з часом, коли вони відбувалися чи відбуваються.

- потрібно знайомити дітей (до вивчення одиниць вимірювання часу та їх співвідношення, до вивчення одиниць вимірювання довжини, об'єму та їх співвідношення) за допомогою бесід, дидактичних ігор, рухливих ігор у просторі. Наприклад, ігри з часовими поняттями: доба більша, ніж день або ніч, доба менша за тиждень, рік більше за місяць, година довша за хвилину і т.п.

- необхідно демонструвати тривалість одиниць часу та осяжність предметно-просторових відносин за допомогою наочності; показувати та конкретизувати їх зміст для того, щоб дитина на практиці відчула тривалість певного проміжку часу та просторове розташування об'єктів в різних умовах, збагнула шляхом практичного досвіду, що можна зробити за ту чи іншу одиницю часу, що можна зробити з об'єктами в просторі.

- потрібно формувати у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку правильне ставлення до тривалості подій, явищ, які діти постійно спостерігають чи в яких беруть участь (наприклад, режимні моменти, заняття, прогулянки, екскурсії та ін.).

- діти повинні накопичувати досвід у визначенні тривалості проміжку часу, необхідного для виконання тієї чи іншої діяльності.

- необхідно проводити корекційну роботу з формування уявлень про час і простір під час інших навчально-виховних занять (логоритміки, розвитку зв'язного мовлення та формування правильної звуковимови, фізкультури, малювання) та у вільній діяльності.

- необхідно проводити роботу з розвитку уявлень про час і простір систематично, незалежно від теми заняття.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи, з метою виявлення рівня сформованості та вербалізації часово-просторових уявлень у старших дошкільників з із ЗПР було організовано експериментальне дослідження, яке складалося з трьох етапів – констатувального, формувального та контрольного.

На підготовчому етапі дослідження було зроблено добір діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості навичок орієнтації у часі та просторі старших дошкільників із затримкою психічного розвитку та визначення рівня вербалізації часово-просторових понять у дітей досліджуваної нозологічної групи.

На констатувальному етапі дітям досліджуваної групи були запропоновані діагностичні завдання, за допомогою яких виявлено рівень сформованості та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР за трьома критеріями: просторово-орієнтувальним, часово-орієнтувальним та мовленнєвим. Виявлено, що рівень сформованості понять про «час» і «простір» та їх вербалізація у дітей досліджуваної нозологічної групи переважно на низькому та середньому рівнях сформованості.

На формувальному етапі дослідження було розроблено дидактичну модель, спрямовану на формування, розвиток та вербалізацію часово-просторових уявлень у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку, до якої входять робота спеціалістів на індивідуальних та фронтальних заняттях, комплекс дидактичних ігор на формування понять про час і простір, сюжетно-рольові ігри та корекційна складова режимних моментів у закладі дошкільної освіти. Всі завдання підібрані відповідно до можливостей дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, а також зорієнтовані на їх інтереси.

За підсумками порівняння двох етапів експерименту (констатувального та контрольного) отримано результати, які показують позитивну динаміку у формуванні, розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень у експериментальної групи старших дошкільників із ЗПР. Повторний аналіз результатів діагностичних блоків, які були запропоновані дітям на констатувальному етапі експерименту, показав, що після проведеної корекційної роботи, а саме, розробленої нами дидактичної моделі - стали кращими.

Аналізуючи отримані дані за підсумком контрольного етапу експерименту, визначено, що варто продовжувати роботу над формуванням та вербалізацією часово-просторових уявлень дошкільників із затримкою психічного розвитку, генералізацією цих навичок та використанням набутих знань у повсякденній діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Особливу увагу варто приділити вербалізації процесу та самостійності дітей у висловлюваннях пов'язаних з визначенням часово-просторових понять у оточуючому середовищі, а також стежити за тим, щоб мовлення дітей було логічним та змістовним. З метою удосконалення та розвитку навичок часово-просторового орієнтування у старших дошкільників із ЗПР, важливим є проведення сюжетно-рольових ігор у парах, проведення дидактичних та рухливих ігор з чіткими правилами та інструкціями. Педагогу потрібно залучати дітей до предметно-практичної діяльності із застосуванням ігор з цікавим та динамічним сюжетом, який відповідає віку, особливостям розвитку та інтересам дитини, задля підвищення мотиваційної складової корекційно-розвиткової діяльності.

Виявлено, що організація занять з використанням предметно-практичної та ігрової діяльності, сприяла активному використанню часово-просторових понять дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР, підвищенню активності дітей та взагалі інтересу до ситуацій, що створюються під час ігрової та навчально-виховної діяльності.

Виявлено позитивну динаміку формування, розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень у старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями після проведення педагогічного дослідження та доведено доцільність проведеної корекційно-розвиткової роботи з формування уявлень про час і простір та їх вербалізації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Проте, наше дослідження не вичерпує усіх питань з даної проблеми, складність механізму та клінічної картини затримки психічного розвитку,

вимагає постійної та систематичної роботи над формуванням на подальшим розвитком всіх умінь та навичок.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі магістра нами здійснено теоретичний аналіз та узагальнення результатів дослідження проблематики формування та вербалізації часово-просторових уявлень у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виявлено, що орієнтування у часі та просторі охоплює різні сторони взаємодії людини з реальністю та має велике значення для всіх сторін діяльності та гармонійного розвитку особистості. Визначено, що часово-просторові уявлення – це базова матрична структура психіки. Опанування часово-просторовими уявленнями є важливим фактором, що визначає можливості повноцінного формування пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

Розглянуто особливості формування, розвитку та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Виявлено, що порушення у процесі формування та розвитку навичок у дітей із ЗПР характеризуються рядом особливостей – зниженою активністю та ініціативністю, обмеженим життєвим досвідом дітей із затримкою психічного розвитку, низьким рівнем розуміння інструкцій та зверненого мовлення внаслідок недостатньої сформованості вищих психічних функцій, низькою мотивацією до взаємодії та вербалізації виконуваних дій, загальним недорозвитком мовлення за рахунок бідності активного словника та несформованістю граматичної сторони мовлення. Тому завдання для експерименту підбиралися з урахуванням особистісних, вікових та інтелектуальних можливостей дітей.

Було проведено експериментальне дослідження на базі Закладу дошкільної освіти №140 «Малютко» у місті Миколаєві та КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в місті Миколаєві протягом вересня 2024 року по вересень 2025 року, в якому взяли участь 8 дітей віком 6-ть років із затримкою психічного розвитку.

За результатами проведеного нами дослідження оцінки стану сформованості та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей дошкільного

віку із затримкою психічного розвитку було виявлено, що старші дошкільники із ЗПР демонструють здебільшого низький та середній вихідний рівень сформованості уявлень про час і простір. Труднощі діти демонструють у всіх блоках завдань. Це показник того, що у них спостерігається недорозвинення просторового аналізу та синтезу.

Були виявлено труднощі у виконанні таких блоків як: орієнтування у «схемі власного тіла», тут діти не змогли визначити і назвати ліву та праву сторону власного тіла; вживання прийменників «через», «перед», «від», «з-під», «до»; уявлення про поняття «сьогодні», «вчора», «завтра», у цьому блоці всі діти продемонстрували низькі результати сформованості даних часово-просторових понять.

Під час формувального етапу дослідження було здійснено науково-методичне обґрунтування та апробацію дидактичної моделі формування та вербалізації часово-просторових уявлень у старших дошкільників із ЗПР.

Корекційно-розвиткова робота нашого дослідження була спрямована на формування у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР наступних часово-просторових уявлень: напрями руху у просторі; просторові відношення між предметами; орієнтування у схемі власного тіла; поняття про одиниці часу та вербалізацію цих понять і використання їх у власному мовленні. Розроблено комплекс занять, спрямований на розвиток уявлень про час і простір, до якого входять спеціальні дидактичні ігри, мовленнєві хвилинки під час режимних моментів, театралізація, конспекти та тематична спрямованість занять спеціалістів, що додатково працюють з дітьми, сюжетно-рольові ігри, які підібрані відповідно до можливостей дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, а також їх інтересів.

Формування часово-просторових уявлень проводилося в ігровій формі, здійснювалися спостереження за предметами та явищами на прогулянках, у закладі дошкільної освіти. Так діти вчилися визначати просторові ознаки та встановлювати схожі та відмінні між ними риси.

Контрольний етап дослідження показав, що в результаті впровадження експериментальної методики формування та вербалізації часово-просторових уявлень у дітей досліджуваної групи покращилися навички часово-просторового орієнтування та їх вербального супроводу:

- діти стали краще орієнтуватися в схемі власного тіла та людини, що стоїть навпроти (стали називати праву та ліву сторони);
- стали визначати за словесною інструкцією напрямок руху на аркуші;
- стали визначати сторони на зображеннях.
- відправляли орієнтуватися в якому кутку знаходиться заданий предмет.

Отже, робимо висновок, що систематична та постійна корекційно-розвиткова робота на індивідуальних та фронтальних заняттях сприяє успішному формуванню часово-просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Але робимо наголос, що корекційна робота повинна бути більш тривалою та інтенсивною, необхідно починати її на ранніх етапах розвитку дитини, що дозволить краще підготувати дитину дошкільного віку із затримкою психічного розвитку до засвоєння шкільної програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), нова редакція. Затверджено наказом МОН №33, Київ, 2021.
2. Бастун Н.А. Можливості нейропсихологічного підходу в освітній практиці. Горизонти науки. № 2 (30), 2010. С. 88–94.
3. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Виховання особистості : навч.-метод. Посібник : у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
4. Бистрова, Ю. О., Коваленко В. Є. Складові та структура індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивних закладів дошкільної освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2019. №6. С. 189–202.
5. Блеч Г. Соціальні історії як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 3. С. 37-48.
6. Блеч Г. О., Бобренко І. В., Висоцька А. М., Гладненко І. В., Макарчук Н. О., Міненко А. В., Трикоз С. В., Чеботарьова О. В. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. Посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014, 337 с.
7. Бобренко І.В. Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. Наук. Праць: Вип. 4. Частина 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: Актуальна освіта, 2012. – С. 120-127.
8. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-Матер, 2006, 464 с.

9. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Освітня інтеграція дітей з особливостями інтелектуального розвитку: пошуки і перспективи. Педагогіка здоров'я: зб. Наук. Пр. IX Всеукр. Наук.-практ. конф. Чернігів. 2019. С. 259-263.
10. Бондар В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ: Леся, 2011 528 с.
11. Бондар В. І., Тищенко В.М., Синьов В.В. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип. 19(1). 2012. С. 7-26.
12. Брежнєва О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти: дис. Докт. Пед. Наук: 13.00.08/ Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 665 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 (ред. В. Т. Бусел). Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
14. Веракса М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. №2 (46). С. 219 – 227.
15. Вержиковська О. М. Особливості емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 41. С. 61-69.
16. Висоцька А.М., Гладченко І.В., Супрун М.О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: нав.-метод. Посіб. Ін-т спец. Педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 112 с.
17. Власюк Д. П. Нейропсихологія нинішнього сторіччя: перспективи й виклики. Психологічні перспективи. 2018. – Вип. 31. С. 45-56
18. Вовк О. І. З історії розвитку світової психіатрії: хронологічна таблиця. Міжнародний науково-практичний журнал «Психіатрія, неврологія та медична психологія». 2016. Т. 3, № 2(6). С. 138 145.
19. Войтко В. В. Особистісний підхід науковців до характеристики затримки психічного розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. Наук. Праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 289-294.

20. Волинець О. П. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПР. Таврійський вісник освіти. 2014. № 4. С. 222-228.

21. Гаврилов О. В., Акменс Л. М. Сучасні аспекти організації роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи : матеріали XIV-ї Міжнар. Наук.-практ. Конф. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 43-46.

22. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. 322 с.

23. Галецька Ю.В. Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2018. № 10. С. 23-29.

24. Гладченко І. В. Організація корекційно-розвивальної та виховної роботи з формування ігрової діяльності у розумово відсталих дітей дошкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб.наук.праць: Вип. 4. Частина 1. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 127-135.

25. Гладченко І. В., Висоцька А. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. Навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 250 с.

26. Гладченко І. Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 4. С. 58-68.

27. Глоба О. Особливості організації корекційної роботи в умовах дошкільного навчального закладу / О. Глоба, І. Пригородова // Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 3. С. 65-72.

28. Голота Н. М. Довкілля як засіб пізнання дитиною дошкільного віку простору та часу. Науковий часопис НПУ ім. МП Драгоманова: Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 29. 2018. С. 45-51.

29. Голота Н. М. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини в школі. Освітній простір України. 2016. №8. С. 151-158.

30. Голота Н. М. Просторово-часові уявлення як основа життєвої компетентності дитини дошкільного віку. Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матеріали Всеукр. Наук.-практ. Конф. Київський Університет імені Бориса Грінченка, Київ. 2014. С. 85-92.

31. Голота Н. М. Специфіка відображення просторово-часових уявлень дітьми дошкільного віку в зображувальній діяльності. Педагогічна теорія і практика. Збірник наукових праць. №1 (6). 2017. С. 143-163.

32. Голота Н. М. Технології формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: робоча навчальна програма, 2018.

33. Голота Н.М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. №2. 2015. С. 219-227.

34. Дегтяренко Т. М., Картава Ю. А. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С.287.

35. Дем'яненко Б. Т. Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. Логопедія. 2015. № 7. С. 37-41.

36. Дмитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 65–69.

37. Добриніна С. М. Особливості корекції мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. Дитина з особливими потребами. 2016. № 2. С. 13-15.

38. Докучина Т. О., Мішеніна А. В. Підготовка фахівців спеціальної освіти до формування уявлень про навколишнє у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2021. Вип. 17. С. 132-141.

39. Душка А.Л. Проблеми корекції недоліків розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільної спеціальної освітньої установи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2013. № 23(2). С. 210-218.

40. Засенко В. В., Колупаєва А. Л. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Особлива дитина: навчання і виховання, 2014. №3. С. 20-29.

41. Затримка психічного розвитку в дітей: методичні рекомендації. Уклад.: Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. Київ: ІЗМН, 2002. 95 с.

42. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. Київ: Контекст, 2000. 336 с.

43. Іщенко, Л. В. Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, Умань: ПП Жовтий О.О, 2013. 146 с.

44. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю: автореф. Дис. Канд. Пед. наук: 13.00.03/ М-во освіти і науки України, Нац. Пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 19 с.

45. Каменщук, Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). №3. 2012. С. 332-344.

46. Карпішина Л. О. Особливості фізичного та психічного розвитку старших дошкільників із ЗПР. Освіта на Луганщині. 2010. № 2. С. 160-165
47. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: монографія / В.А. Кисличенко, С.Ю. Конопляста. – Миколаїв: Іліон, 2016. – 218 с.
48. Коваленко В. Є. Компоненти та критерії соціалізованості дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями в онтогенетичному вимірі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2021. Вип. 17. С. 152-163.
49. Коваль С., Бегас Л. Д. Розвиток математичних уявлень дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»: за матеріалами V-ї Всеукр. Наук.-практ. конф. З міжнар. Учасстю. МОН України, Уманський держ. Пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2019. Вип. 5. С. 138-139.
50. Козак Р. С., Науменко Н. В. Особливості формування соціальної готовності дітей з затримкою психічного розвитку до школи. П'ята міжнародна конференція молодих учених: Харківський природничий форум: збірник тез. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2022. С. 122-125.
51. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. Посіб. Для ВНЗ. Суми : Унів. Кн., 2016. С. 76-110
52. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. Посіб. Київ: Знання, 2010. 293 с.
53. Кротенко В. І. Значення нейропсихологічних аспектів у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку / В. І. Кротенко, М. О. Оробей // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 302-307.

54. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика : монографія. Київ: Іванюк В.П., 2013. 291 с.

55. Куренкова А. В. Своєрідність ігрової діяльності дітей дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали III міжнар. Наук.-практ. конф./ гол. Ред. Тріпак М. М. Кам'янець-Подільський. 2019. С. 461-463.

56. Лисенкова І. П. Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку. Наука і освіта. 2013. № 3. С. 95-97.

57. Лисенкова І. П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во На УОА, 2018. №6. С. 21–25.

58. Лист Міністерства від 27.05.10 № 1/9-369. «Щодо порядку розроблення програм для дошкільних навчальних закладів» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>

59. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06.06.2005 №1/9 – 306 «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах» / [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

60. Логвінова Ю. С., Науменко Н. В. Реалізація сенсоорного розвитку дітей дошкільного віку з ЗПР в навчально-виховному процесі спеціального дошкільного закладу. П'ята міжнародна конференція молодих учених: Харківський природничий форум: збірник тез. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2022. С. 128-131.

61. Мальцева Т. Ю. Педагогічні умови впровадження інклюзивних практик в діяльність дошкільних навчальних закладів. Молодий вчений. 2017. 3.2 (43.2). С. 106–109

62. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.

63. Марченко І. С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Наукові записки: Зб. Статей НПУ імені М.П. Драгоманова. К.: НПУ, 2000. Ч.1. С. 198-205.

64. Матвєєва М. П., Гаврилов О. В., Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський. 2010. 264 с.

65. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський. 2014. 260 с.

66. Мозолюк О. Корекційно-розвивальний вплив образотворчої діяльності на дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання мистецької педагогіки. 2019. Вип. 9. С. 47-52.

67. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.

68. Никішина В. Б. Практична психологія в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку : посібник для психологів і педагогів / В. Б. Никішина. М. : Владос, 2003. 128 с.

69. Нормативно-правова база Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України / Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. (дата звернення 17.02.2025)

70. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. Посіб. НАПН України, Ін-т спец. Педагогіки. Полтава: Техсервіс. 2015. 187 с.

71. Омелянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32(2). С. 32-36.

72. Омелянович І. М., Коломієць Ю. В. Особливості психолого-педагогічної роботи з батьками дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (корекційна педагогіка). 2021. Вип. 41. С. 41-48.

73. Омелянович І. Педагогічна діагностика готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому закладі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Т. 1. №. 14. С. 139-148.

74. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ, 2020. 954 с.

75. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.

76. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика : навч. Посіб. Для студентів спец. «Корекційна освіта». Полтав. Нац. Пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Вид. 2-ге, випр. Полтава: АСМІ, 2016. 267 с.

77. Пехарєва С. В. Корекційний вплив формування математичних навичок на пізнавальну сферу розумово відсталих школярів / С. В. Пехарєва, А. С. Пехарєва // Теорія і практика сучасної психології. – 2018. – № 2. – С. 194-198.

78. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. Київ: Главник, 2005. 112 с.

79. Потапова Л. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку в підготовці дітей до школи. Таврійський вісник освіти. 2015. № 2 (1). С. 108- 113.

80. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН №912 від 01.10.2010. [URL:https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya) (дата звернення: 21.02.2025).

81. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти: Наказ МОН України від 01.04.2019 р. № 423: станом на 6 верес. 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0403-19#Text> (дата звернення: 21.02.2025).

82. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко». Тернопіль: Мандрівець, 2015. 304 с.

83. Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції: монографія / Н.В.Савінова, Н.В.Стельмах, І.В.Середа та ін. Миколаїв : Іліон, 2017. 270 с.

84. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із СПМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. Наук. Пр. Київ: Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 150–165.

85. Рясенко С. І. Словник психологічних термінів. Київ: Держсоцслужба, 2006. 260 с.

86. Савінова Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Літопис, 2017. 262 с.

87. Савінова Н.В., Середа І.В., Стельмах Н.В. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти: монографія. Миколаїв: Іліон, 2019. 190 с.

88. Сак Т. В. Особлива дитина: Від народження до 6 років: Поради батькам. Київ: Літера ЛТД, 2008. 144 с.

89. Середа І.В., Кисличенко В.А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів з курсу за змішаною формою навчання. Частина II. Миколаїв, 2021. – 198 с.

90. Синьов В. М. Особливості організації інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан,

проблеми і перспективи : зб. Наук. Пр. МОН України, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди/ за загал. Ред. Акад. І. Ф. Прокопенка. Вип. Х. 2019. С. 140-145.

91. Синьов В. М., Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7. С. 390-396.

92. Синьов В.М. Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. Вип. 13. С. 242-256.

93. Смоліна О. С. Медико-біологічні та соціально-педагогічні аспекти затримки психічного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти. 2011. Вип. 2. С. 222-230.

94. Софій Н. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами через створення умов для навчання у загальноосвітніх (дошкільних) закладах. Післядиплом. Освіта в Україні. 2017. № 2. С. 75-78.

95. Спеціальна методика ознайомлення з природничим та суспільним довкіллям дітей із ТПМ : навч.-метод. Посіб. / О.Г.Білюк, В.А.Кисличенко, Ю.О.Махиня, Н.В.Стельмах. – Миколаїв : Іліон, 2023. – 220 с. ISBN 978-617-534-702-7

96. Таранченко О. М. Супровід осіб з порушеннями розвитку: еволюційний поступ у вітчизняній системі освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 2015. Вип. 8. С. 141 – 150.

97. Ткачук Т. А. Особливості ускладнень затримки психічного розвитку дітей. Молодий вчений. 2018. № 1 (1). С. 62-66.

98. Тороп К. С. Особливості готовності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: зб. Матеріалів V Міжнар. Конгресу зі спец. Педагогіки та психології. ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, Нац. Ун-т «Чернігів. Колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Київ. 2019. С. 208-212.

99. Трикоз С. В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Літера ЛТД, 2019. 40 с.
100. Трикоз С. В., Блеч Г.О. Ми поруч: діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Ранок, 2020. 32 с.
101. Трикоз С. Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. Метод. Зб. НАПН України, ІСПП ім. Миколи Ярмаченка/ за ред. В. В. Засенка. Київ. 2020. Вип. 16. С. 328-342.
102. Український дефектологічний словник/ за ред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. Київ: Милосердя України. 2001. 211 с.
103. Утьосова М. М. Діагностика сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2018. Вип. 12. С. 290-301.
104. Утьосова М. М. Змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2018. Вип. 11. С. 296-303.
105. Федоренко М. В., Кахно Н. Ю. Шляхи оптимізації диференційної діагностики порушень психічного розвитку у дітей в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Логопедія. 2015. №7. С. 90-95.
106. Хайдарова О.С. Про підхід до проблеми розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. 2015. Вип.V (3). С.233-243.
107. Чеботарьова О. В. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. Навчально-методичний посібник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
108. Чеботарьова О. В. Комплексне програмно-методичне забезпечення змісту навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2012. Вип. 3(1). С. 164-168.

109. Чеботарьова О. Інновації в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до стратегій Нової української школи. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII Міжнар. Конгр. Зі спец. Педагогіки та психології. МОН України, НАПН України, ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Симоненко О. І., 2021. – С. 198-203.

110. Чеботарьова О., Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навч.-метод. / За наук. Ред. : О. Чеботарьової, І. Сухіної. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – 233 с.

111. Чеботарьова О.В., Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Навч.-метод. Посібник/ за наук. Ред. О. В. Чеботарьової. – Київ, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2018. – 123 с.

112. Чобанян А. В. Змістова наповнюваність програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 28. С. 113-116.

113. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

114. Шаран О., Шаран В., Собко А. Особливості формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. Молодь і ринок. Вип. №2 (181). 2020. С. 27-31.

115. Шульженко Д. І. Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей з психофізичними порушеннями раннього віку. Психологічний часопис. Київ. 2017. № 5. С. 173-180.

116. Ярмола Н. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Наук. Метод. Зб. НАПН України, Ін-т спец.

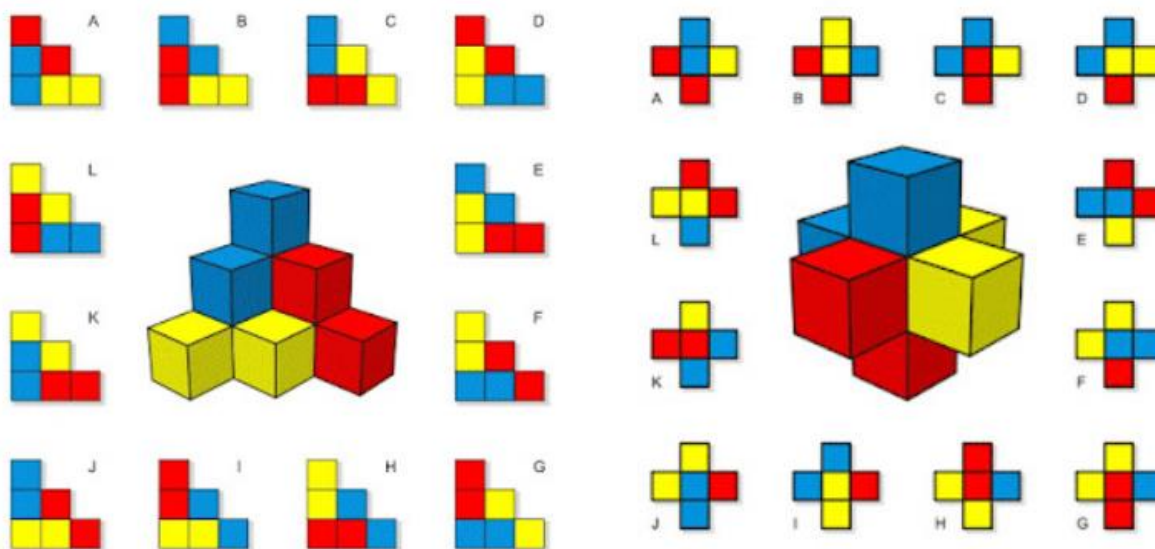
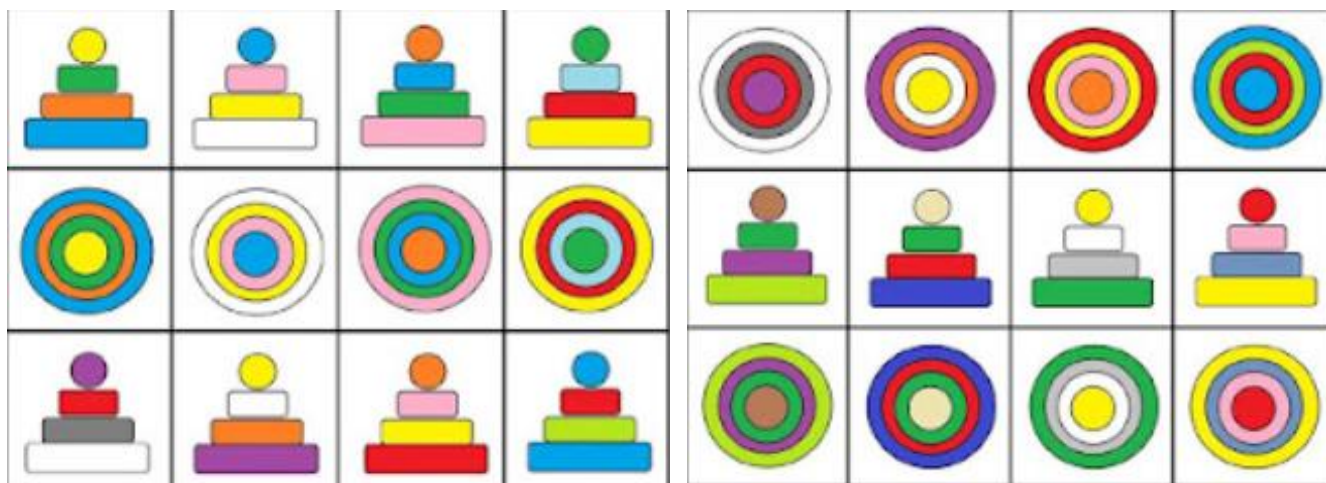
Педагогіки/ за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2018. Вип.14. С. 195-200.

117. Яцків О. С. Нейропсихологічний підхід у діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу / О. С. Яцків // Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 31. С. 594-606.

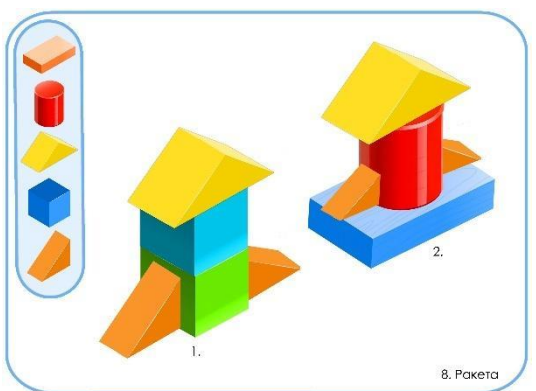
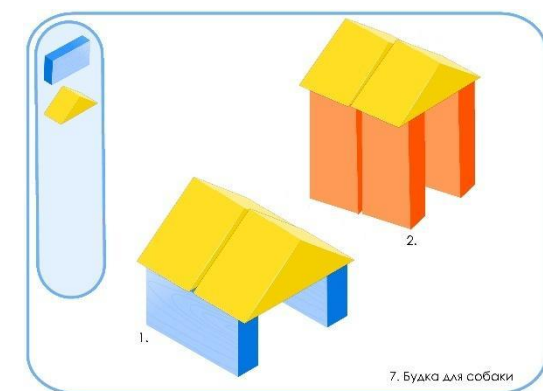
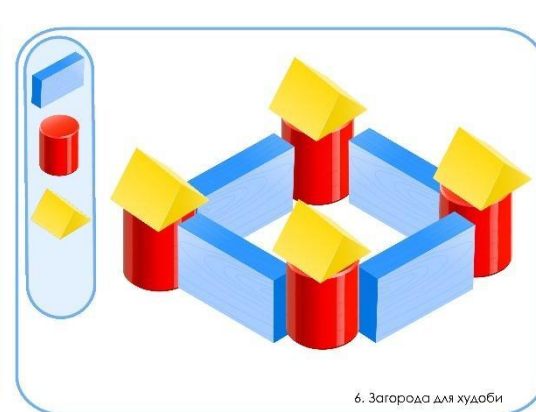
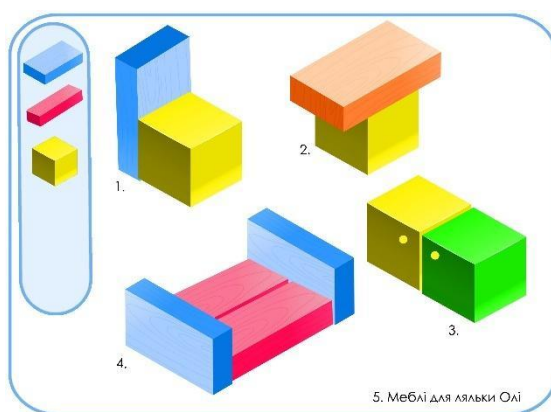
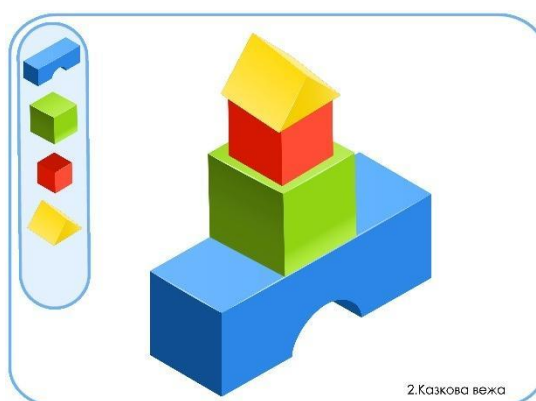
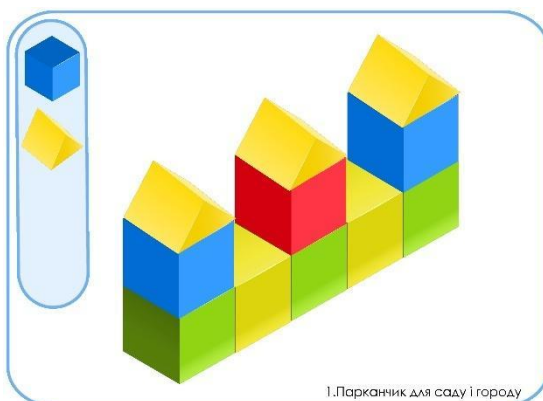
ДОДАТКИ

Додаток А

«Склади фігури за зразком»



Схеми-моделі до діагностичного завдання №10

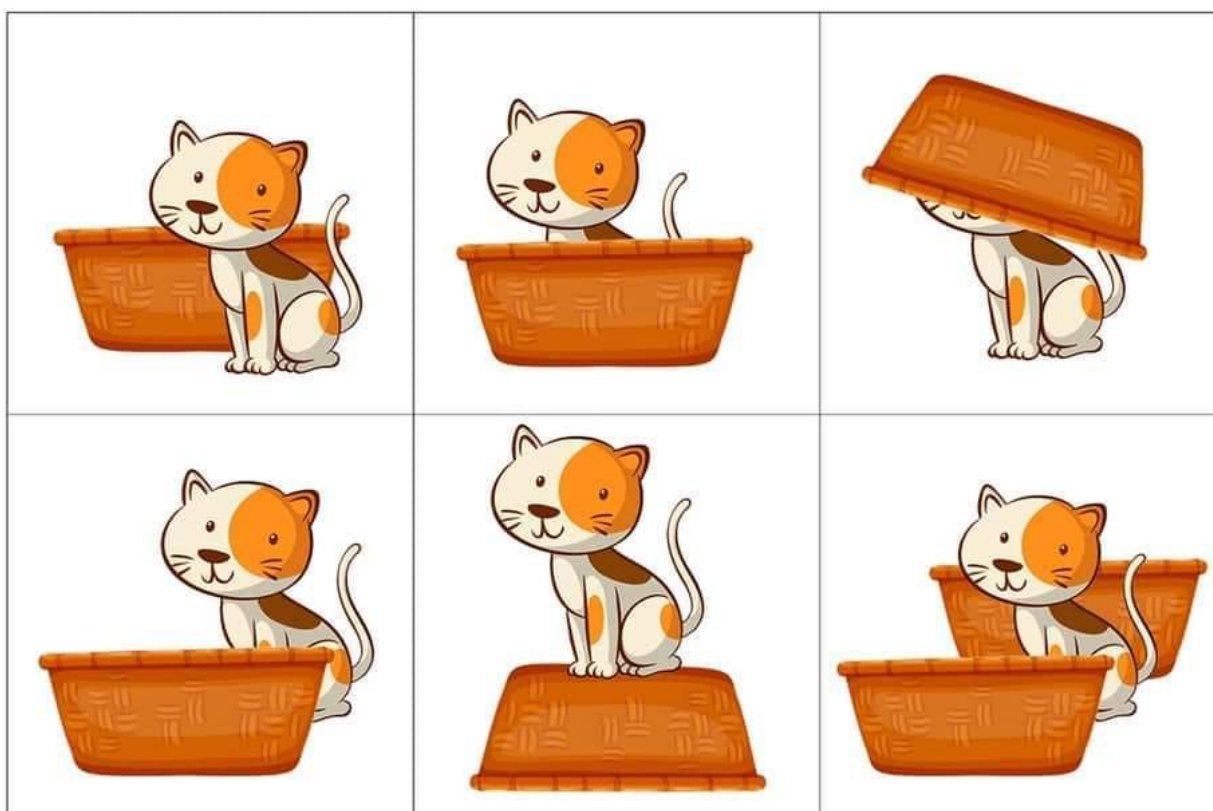


Картинки до діагностичного завдання №12

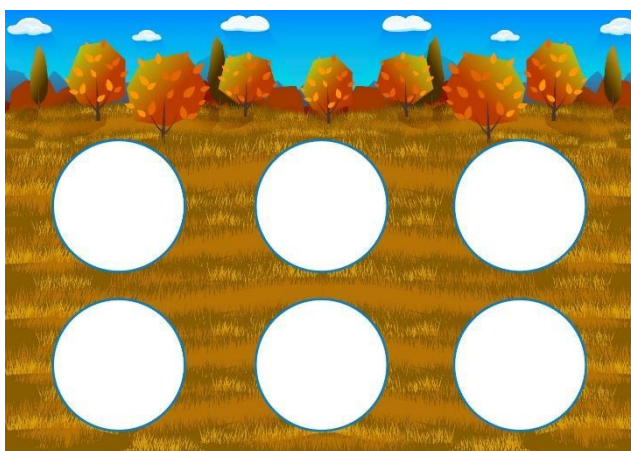
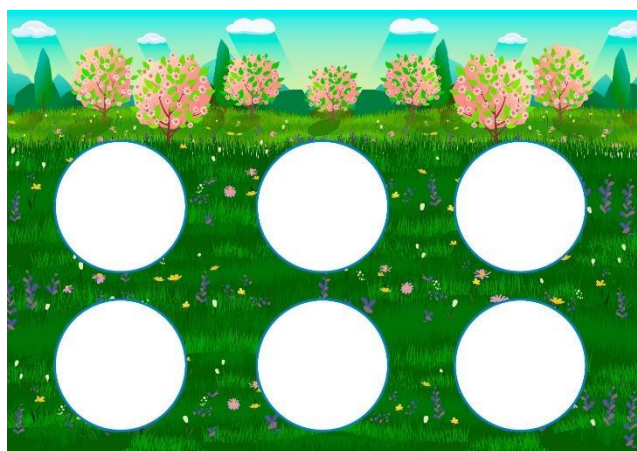
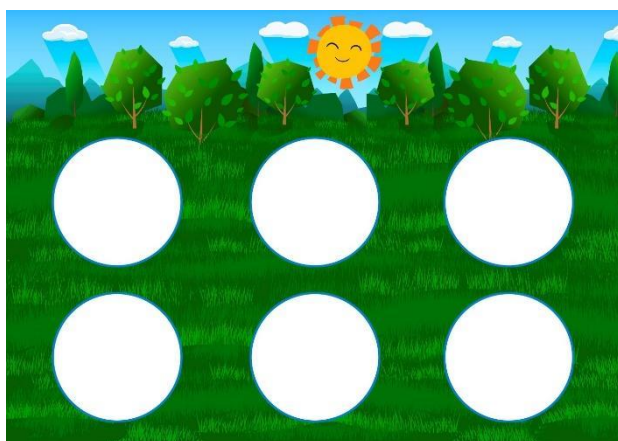
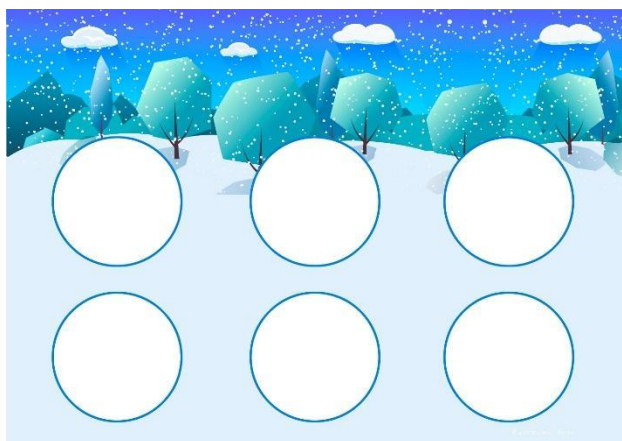
«Що було спочатку, а що було потім»

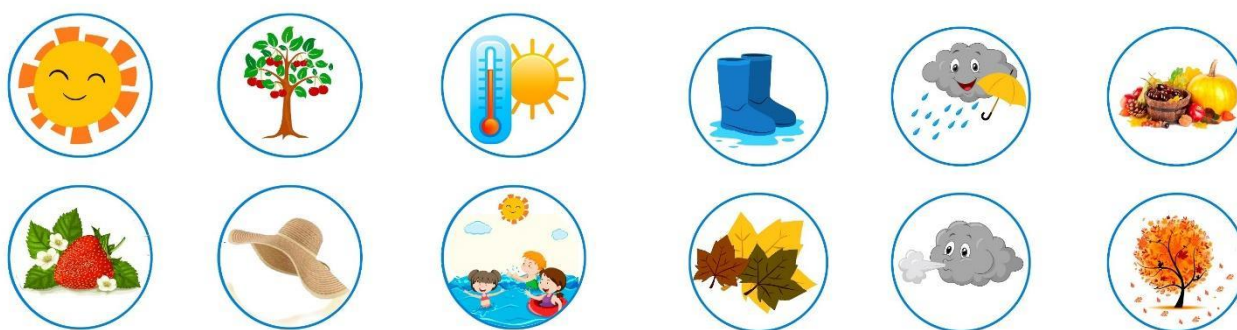


Сюжетні малюнки до гри «Де кошеня?»



Гра «Коли це буває?»



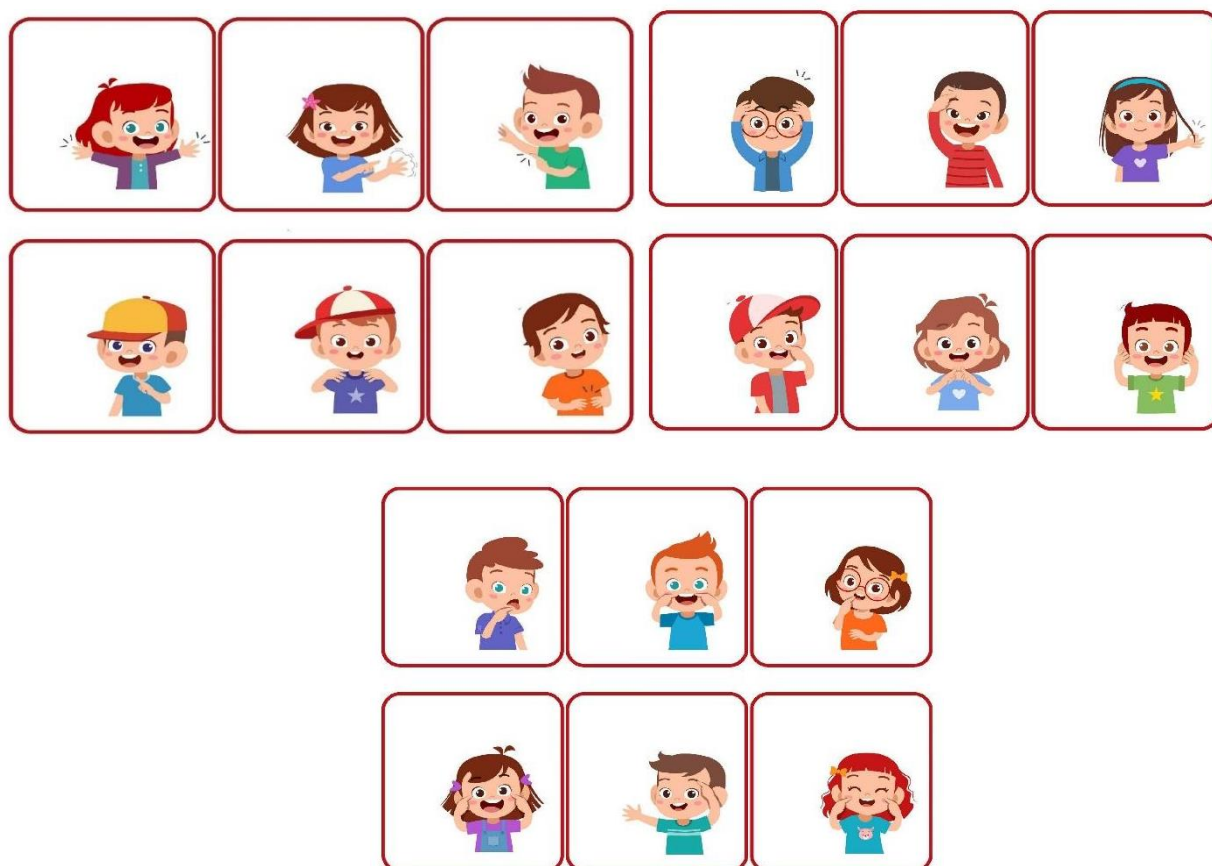


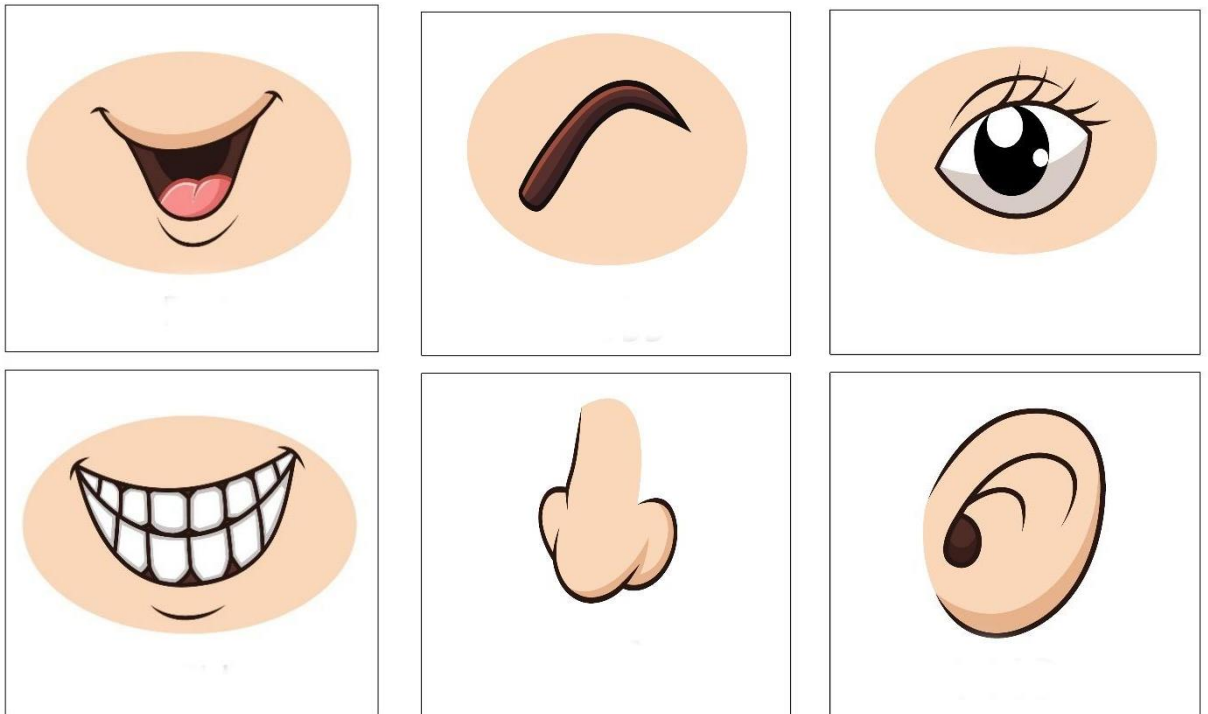
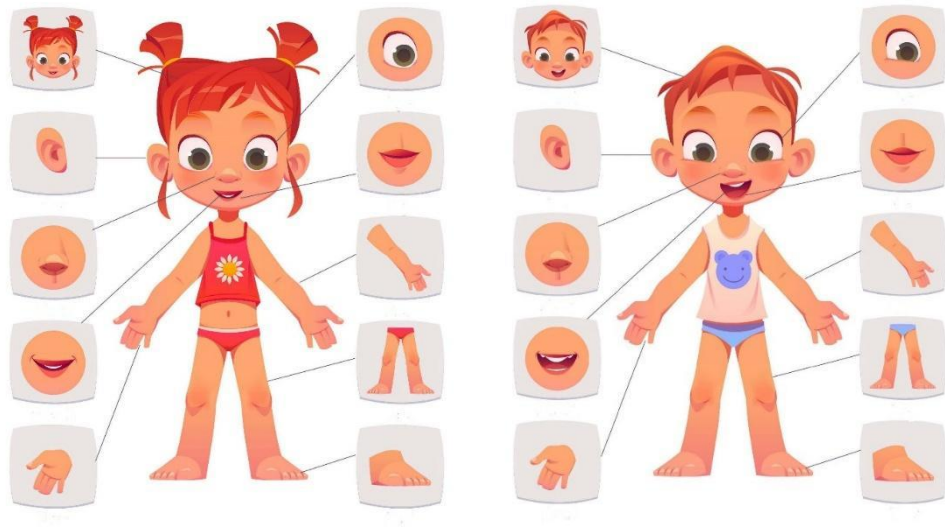
Додаток Б

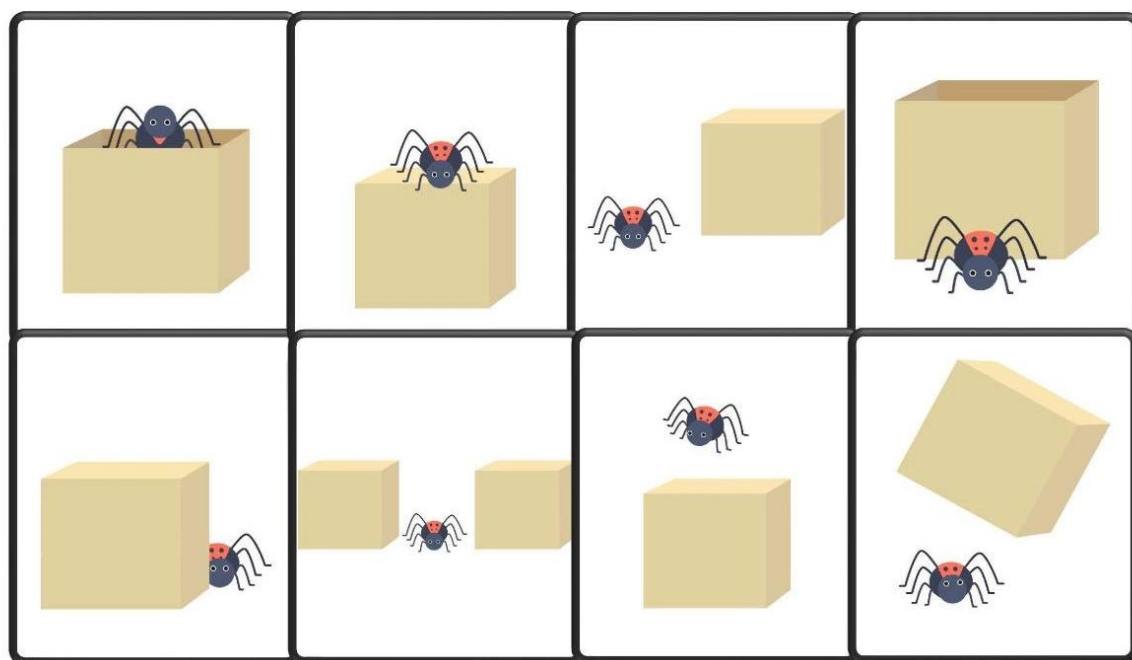
Наочний матеріал для проведення корекційно-розвиткової роботи

Перша частина передбачає називання частин тіла та їх розташування. Робота проводиться як за малюнком, так і з демонстрацією частин тіла самої дитини. На малюнку необхідно вказати, яку частину тіла продемонстровано.

Друга частина обстеження має на меті перевірити вміння дитини використовувати просторові прийменники («Павучок де? На коробці, біля коробки, під коробкою та ін.»)



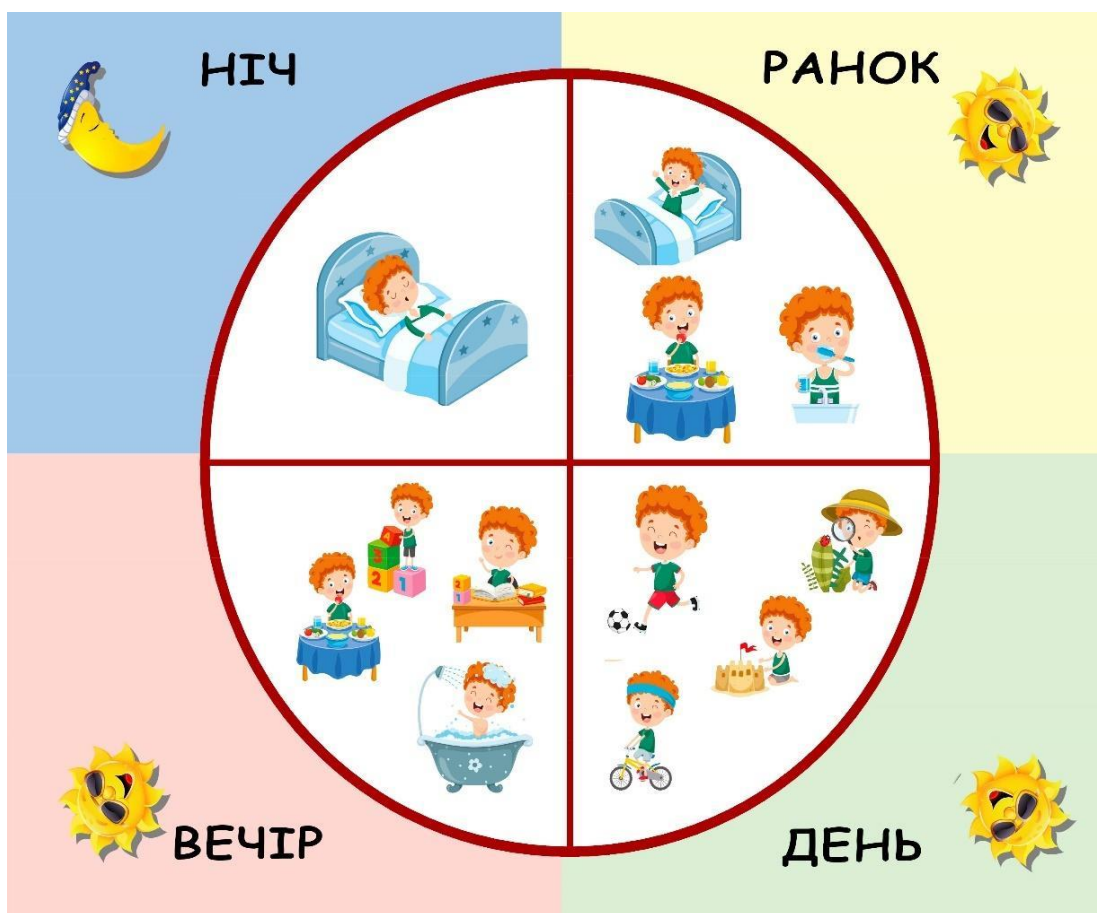




Приклад сюжетних малюнків «Пори року»



Приклад сюжетних малюнків «Доба. Режим дня»





«Дні тижня»

