



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

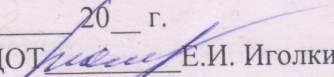
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

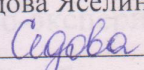
ФАКУЛЬТЕТ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

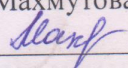
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольное образование»

Проверка на объем заимствований:
82,85 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 13 » мая 20 г.
Декан ФЗО и ДОТ  Е.И. Иголкина

Выполнил (а):
Студентка группы ЗФ-411/096-4-1Уч
Седова Яселина Сергеевна
 подпись

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Махмутова Л.Г.
 подпись

Челябинск
2017 год

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение | 3 |
| Глава I. Теоретические аспекты проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста в процессе использования дидактических игр | 7 |
| 1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста | 7 |
| 1.2. Особенности формирования пространственных представлений в онтогенезе..... | 11 |
| 1.3. Понятие и сущность дидактической игры..... | 20 |
| 1.4. Особенности использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста | 25 |
| Выводы по I главе | 34 |
| Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста в процессе использования дидактических игр | 35 |
| 2.1. Цель и содержание опытно-экспериментальной работы | 35 |
| 2.2. Описание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы..... | 46 |
| 2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы..... | 54 |
| Выводы по II главе..... | 60 |
| Заключение | 62 |
| Список литературы..... | 65 |
| Приложения..... | 71 |

ВВЕДЕНИЕ

Пространственные представления являются базовыми составляющими психического развития ребенка. На их основе развиваются многие высшие психические функции, первыми из которых являются целенаправленные координированные движения. В процессе познания пространственные представления являются переходной ступенью от ощущения и восприятия к мышлению. Представления о реальном пространстве связаны с элементарными математическими представлениями о понимании расстояния, длины, высоты, ширины, счетных операций, отношений сравнения, пространственно различительных признаков букв, решение конструктивных задач, понимание разрядного строения числа, сложных логико-грамматических конструкций языка [1].

В Приложении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) представлены требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования: «формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования» [52].

О предпосылках к учебной деятельности в «Концепции развития математического образования в Российской Федерации» сказано, что «...изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению... . Изучение математики, с одной стороны, обеспечивает готовность учащихся к применению математики в других областях, с другой стороны, имеет системообразующую функцию, существенно влияющую на интеллектуальную готовность школьников к обучению...». Система учебных программ математического образования при участии семьи «должна обеспечить в дошкольном образовании – условия, прежде всего, предметно-пространственную и информационную

среду, образовательные ситуации, средства педагогической поддержки ребенка, для освоения воспитанниками форм деятельности, первичных математических представлений и образов, используемых в жизни...»[16].

Математические представления начинаются с элементарных пространственных представлений, и требуется создание условий для успешного формирования и развития этих представлений у детей младшего дошкольного возраста. Существует обучающая система, которая включает методы и приемы работы по развитию у младших дошкольников пространственных представлений.

Психический процесс развития представлений рассматривался в работах многих советских и зарубежных исследователей. Над проблемой формирования у дошкольников пространственных представлений работали психологи: Л.А. Венгер [5], Л.С. Выготский [8], П.Я. Гальперин [10], О.М. Дьяченко [14], А.Н. Леонтьев [17], И.Н. Моргачева [24], С.Л. Рубинштейн [37] и др.; педагоги: А.Н. Леушина [18], З.А. Михайлова [23], Т.Н. Мусейбова [26], Т. Попова [31], Н.Я. Семаго [38], А.А. Сметанкин [43], О.В. Титова [46] и др.

Обзор психологических работ позволил выявить, что исследователи изучали следующие аспекты этой проблемы: особенности представлений детей о времени и пространстве, генезис их развития, особенности восприятия времени и пространства, психологические функции, обуславливающие восприятие времени и пространства, роль сенсорного опыта в восприятии времени и пространства.

Обзор психолого-педагогических работ позволил увидеть, что исследования осуществлялись по следующим направлениям: формирование системы представлений о времени и пространстве, роль дидактических игр и занятий в формировании пространственно-временных отношений, взаимозависимость речевой активности ребенка и понимания пространственно-временных категорий, педагогические условия

дошкольных учреждений, обеспечивающие становление пространственных представлений.

Интерес к теме «Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с помощью дидактических игр» вызван её актуальностью: дети младшего дошкольного возраста, как правило, с трудом усваивают понятия слева, справа, вверху, внизу, далеко, близко, вчера, сегодня, завтра и др., необходимые для правильной ориентировки в пространстве и времени.

Актуальность обусловлена тем, что в период дошкольного возраста психика ребенка интенсивно развивается и этот период является благоприятным для развития пространственных представлений.

Цель – на основании выявленных теоретических аспектов проблемы и проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердить результативность использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

Объектом исследования является процесс формирования математических представлений у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – процесс формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста при использовании дидактических игр.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой использование дидактических игр будет способствовать успешному формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нужно решить следующие **задачи**:

- 1) дать психолого-педагогическую характеристику детей младшего дошкольного возраста и определить особенности формирования пространственных представлений в онтогенезе;

2) определить сущностную характеристику дидактических игр для детей дошкольного возраста;

3) выявить особенности использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста;

4) подобрать диагностические методики для исследования уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста;

5) провести опытно-экспериментальное исследование процесса формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр;

6) провести анкетирование родителей на предмет знания состояния сформированности пространственных представлений у своих детей;

7) составить подборку дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

Для проведения данного исследования использовались теоретические и практические **методы**, позволяющие собирать и обрабатывать полученную информацию: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение за детьми, анкетирование, педагогический эксперимент, анализ и обобщение результатов экспериментальной работы.

База исследования младшая группа МАДОУ №1 села Учалы Учалинского района республики Башкортостан. В эксперименте участвовали дети младшего дошкольного возраста в количестве 15 человек.

Структура работы: введение, две главы, заключение, список литературы и приложения.

ГЛАВА I. Теоретические аспекты проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста в процессе использования дидактических игр

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста

Дошкольное детство является важным периодом в психическом и личностном развитии ребенка. В отечественной психологии и педагогике принято выделять младший, средний и старший дошкольный возраст. Каждый возрастной период связан с развитием познавательной деятельности и ростом личности ребенка, необходимой для его успешного перехода к новому социальному статусу школьника[20].

Чрезвычайно возрастает познавательная активность – развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Развитие познавательных возможностей способствует становлению смысловой памяти, произвольного внимания и т.д. Значительно возрастает роль речи как в познании ребенком окружающего мира, так и в развитии общения, разных видов детской деятельности. В трудах А.В. Запорожца отмечается, что дошкольники могут выполнять действия по словесной инструкции, усваивать знания на основе объяснений лишь в том случае, если у них имеются четкие наглядные представления[34].

Появляются новые виды деятельности:

- игра – первый и основной вид совместной деятельности дошкольников;
- изобразительная деятельность – первая продуктивная деятельность ребенка;
- элементы трудовой деятельности.

Основой познания для ребенка младшего дошкольного возраста является чувственное познание – восприятие и наглядное мышление.

Именно от того, как сформированы у ребенка-дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности [33].

Восприятие формируется в дошкольном возрасте благодаря совершенствованию перцептивных действий и усвоению систем сенсорных эталонов: геометрических форм, цветов спектра, мер веса, величин, времени, системы фонем родного языка, звуковысотного ряда.

У трехлетних детей восприятие достигает сравнительно высокого уровня. Например, им доступно выделение свойств и отношений объектов, что может происходить не только практически, но и зрительно с помощью перцептивных действий. Дети умеют работать по образцу, выделяя при этом цвет, форму, величину, материал и другие свойства предметов, а также некоторые пространственные отношения между ними [36].

Восприятие активно включается в деятельность ребенка, оно помогает ему выполнять посильные, знакомые по характеру задачи, однако сами перцептивные действия у младших дошкольников еще недостаточно совершенны.

Наглядное мышление, тесно связано с восприятием. Первая форма мышления, которая возникает у ребенка – наглядно-действенное мышление. Оно появляется в практической деятельности (бытовой и предметно-игровой) и направлено на ее обслуживание.

Наглядно-действенное мышление не только самая ранняя форма мышления, но и исходная. На ее основе возникает сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое мышление. Поэтому развитие наглядно-действенного мышления во многом определяет формирование всей познавательной деятельности ребенка [38].

У дошкольников развивается несколько видов деятельности: игровая, изобразительная, конструктивная и элементы трудовой. Каждый вид деятельности ставит определенные задачи перед восприятием,

мышлением, речью и личностью ребенка и требует определенного уровня их развития.

В младшем дошкольном возрасте игра представляет собой продолжение и развитие предметной деятельности. Ребенок использует реальные предметы и изображающие их игрушки строго по назначению, овладевая множеством предметных действий. Учится снимать и надевать на куклу одежду, расстегивать и застегивать пуговицы, грузить кубики в машинку и выгружать их и т.д. В младшем дошкольном возрасте все эти действия постепенно перестают быть самоцелью – их начинают выполнять не сами по себе, а для чего-то, для определенной цели. В дальнейшем они заменяются цепочкой логически последовательных действий, которые отражают часто повторяющиеся в жизни ребенка привычные ситуации, но в них не прослеживается сюжет, и не отражаются взаимоотношения людей[31].

В младшем дошкольном детстве начинают формироваться продуктивные виды деятельности, которые требуют достаточно высокого уровня сенсорного развития, в частности восприятия и представлений. Итогом продуктивной деятельности является продукт, отражающий воспроизводимый объект со стороны целого, деталей и его свойств. Так, например, рисунки, изображающие предметы, появляются у детей к концу третьего – началу четвертого года жизни.

Продуктивная деятельность способствует формированию восприятия и представлений ребенка и оказывает большое влияние на развитие личности дошкольника – требует умения сосредоточиться на задаче, доводить начатое дело до конца. Для нее необходимо развитие моторики, зрительно-двигательной координации, развитие воображения и мышления: анализ объекта, выделение главного оперирование образами-представлениями[24].

Появление элементов трудовой деятельности у трехлетних детей выражается в основном в овладении навыками самообслуживания,

которые обеспечивают им известную бытовую самостоятельность: ребенок может без помощи взрослого одеться, раздеться, умыться, пользоваться туалетом, есть.

Самообслуживание включает в себя ряд весьма сложных по своей структуре навыков, которыми должен овладеть ребенок. Здесь могут возникнуть два типа затруднений: в определении и усвоении последовательности операций, с одной стороны, и в овладении каждой из них – с другой. Особое значение приобретает при этом организация ориентировочно-исследовательской фазы овладения навыками, непосредственно связанной с восприятием[20].

В младшем дошкольном возрасте слово у ребенка часто оказывается недостаточно обобщенным, ситуативным или, наоборот, генерализованным, а в ряде случаев понимание его ребенком может быть вовсе неверным. В речи детей встречаются замены, подстановки знакомых слов на место незнакомых. Такая речь еще не может служить надежной опорой для передачи ребенку новых знаний, которые формируются у дошкольников только благодаря наглядности[12].

У младших дошкольников развиваются все формы и функции речи. В этом возрасте направляющую и организующую роль выполняет речь взрослого. Она привлекает внимание ребенка, направляет его на деятельность, в более простых случаях определяет цель деятельности, но включение словесной инструкции не всегда помогает ребенку в ее усвоении и осуществлении. Дошкольнику необходимы и другие средства передачи знаний и организации деятельности: показ действий, образец, совместные действия со взрослым [5].

Итак, характеризуя детей младшего дошкольного возраста, перечислим новые психологические образования. Появляются новые виды деятельности: игра, изобразительная деятельность, элементы трудовой деятельности. Происходит усвоение систем сенсорных эталонов. Дети

могут работать по образцу, выделять пространственные отношения. Развиваются все формы и функции речи.

1.2. Особенности формирования пространственных представлений в онтогенезе

Рассматривая проблему онтогенеза пространственных представлений в психолого-педагогических исследованиях, следует выделить значимое для целей настоящего исследования положение о развитии пространственных представлений как составной части целостного развития ребенка-дошкольника [16].

Формирование у детей младшего дошкольного возраста представлений пространственных отношений, умения ориентироваться в пространстве, ознакомление с пространственным моделированием – одна из задач математического развития детей дошкольного возраста. Этой проблеме уделяли внимание психологи и педагоги О.И. Крушеницкая [15], Л.А. Леушина [18], Л.С. Метлина [20], Т.Н. Мусейбובה [26], Н.Я. Семаго [41], О.В. Титова [46] и др.

Т.Н. Мусейбовой были изучены особенности формирования пространства дошкольниками и выделены четыре этапа развития пространственных отношений у детей [26]:

1 этап: ребенок выделяет только те предметы, которые контактно близки к нему, а само пространство еще не выделяется.

2 этап: ребенок начинает активно использовать зрительную ориентировку, расширяя границы воспринимаемого пространства и отдельных участков в нем.

3 этап: осмысление удаленных от ребенка объектов и увеличением количества участков, выделяемых в пространстве.

4 этап: дети расширяют ориентировку на листе бумаги, в разных направлениях местоположения объектов в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Если на первом этапе дети воспринимают предметы в пространстве дискретно, как отдаленные друг от друга и не связанные с пространством, то позднее они осознают само пространство в совокупности с объектами, находящимися на нем [26].

Следовательно, для достижения высоких результатов у детей дошкольного возраста педагогам следует учитывать этапы развития формирования пространственных отношений.

Л.С. Выготский считал, что при решении вопроса о направленности и работы по формированию у детей пространственных отношений, приоритет отдается направлению «сверху вниз», то есть формированию того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с социально-психологическим нормативом. В центр внимания ставится «завтрашний день развития», а в качестве основного содержания деятельности определяется создание «зоны ближайшего развития» [8].

Это означает целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих характеристику младшего дошкольного возраста. Обучение должно проводиться с учетом ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста, то есть в игре.

Всю работу по развитию у дошкольников пространственных представлений следует организовывать в игровой форме по следующим разделам:

1. Ориентировка «на себе»; освоение «схемы собственного тела».
2. Освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево.
3. Определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте.

4. Определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете.

5. Определение пространственного размещения предметов относительно друг друга.

6. Определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве; определение их размещенности относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются.

7. Ориентировка на листе бумаги [9].

Познание ребёнком «схемы собственного тела» является основой для освоения системы отсчёта по основным пространственным отношениям. Этим и обусловлена на начальных этапах близость расположения и непосредственного контакта между субъектом и объектом при определении их пространственных отношений. Ребёнок переносит «схему собственного тела» на тот объект, который служит для него фиксированной точкой отсчёта. Поэтому, важно научить ребёнка различению сторон предметов: передней, задней, боковых, верха, низа.

При организации работы по развитию у дошкольников пространственных представлений, особое значение педагогам следует уделять внимание целенаправленной деятельности (специально-организованных занятий, самостоятельной и совместной деятельности, которая повышает эффективность формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста [32].

Большое значение для эффективности формирования пространственных представлений имеет развивающая среда. Она включает в себя комплексное психолого-педагогическое воздействие и интеграцию в различные виды детской деятельности:

1) В специально-организованной деятельности: динамические упражнения, пальчиковая гимнастика, упражнения с использованием игровых моментов, музыкальные и ритмические игры и т.д.

2) Вне занятий: игра, прогулка; режимные моменты: умывание, закаливающие процедуры, одевание, зарядка и др.

3) В других видах деятельности, в конструировании, аппликации, изобразительной деятельности, физкультурных и музыкальных занятиях.

4) В совместной с родителями деятельности.

Особенно важно стимулировать перенос ребенком знаний из специально организованной дидактической среды в жизненную обстановку.

Рассмотрим понятие «пространственные представления», раскрытое в различных источниках.

В Большом психологическом словаре это понятие описывается так: «Пространственные представления – это представления, в которые входят отражение пространственных отношений предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Уровень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит как от самих предметов, так и от задач деятельности, которая реализуется индивидуально, и в которой используются общественно выработанные средства пространственного анализа (рисунки, схемы, карты)» [32].

В Психологическом словаре под редакцией И.М. Кондакова это понятие описывается более распространённо – как представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.д. [33].

Пространственные представления – необходимый элемент познания и всей практической деятельности, особенно профессионально-технической. Степень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит

от характера пространственных свойств отражаемых объектов, задач деятельности, а также от умения человека воспроизводить пространственные свойства объектов в различной графической форме (в виде рисунка, чертежа, схемы, символической записи и т.п.).

По содержанию пространственные представления подразделяются на:

1) представления единичных объектов или их изображений (образ чертежа);

2) представления, отражающие общие пространственные зависимости между различными объектами (образ радиотехнической схемы, структурной химической формулы и т.п.).

По способу создания пространственные представления различаются в зависимости от характера творческой активности человека, направленной на преобразование ранее полученных образов. Хорошее развитие пространственных представлений – это необходимая предпосылка научно-технической, изобразительно-художественной, спортивной и многих др. видов деятельности, связанных с конструктивным мышлением и техническим творчеством[1].

Базовой составляющей развития является конкретизация теоретических положений Л.С.Выготского о переходе «...от фенотипической к каузально-динамической точке зрения в методике изучения и диагностике развития»[8].

Кратко объясним положение Л.С. Выготского об основных составляющих с этих позиций.

1) Фенотипическая точка зрения объясняет базовые предпосылки развития как совокупность внешних и внутренних признаков организма, приобретённых в результате индивидуального развития[52]. В основе фенотипической точки зрения лежит сближение процессов, основанное на внешнем подобии или сходстве [9].

2) Каузально-динамическая точка зрения основана на методологии, разработанной Л.С. Выготским для выделения «единицы» психического. Большая психологическая энциклопедия описывает, какие при этом должны выполняться условия:

- анализ процесса, а не предмета;
- раскрытие внутренних связей, а не внешних признаков;
- анализ процесса развития [9].

Для наглядности можно обратиться к модели трехуровневой системы организации психической деятельности. Предлагаемая модель рассматривается только для описания структуры базовых составляющих, т.е. предпосылок, и их взаимосвязей с другими составляющими психического развития ребенка.

1) В основании системы находятся условия развития, которые определяют источники и причины психического развития и психической деятельности в целом. Это:

- а) детско-родительские отношения;
- б) социально-этническая культура;
- в) социальная среда;
- г) собственное психологическое и физическое состояние ребенка.

2) Уровень базовых предпосылок психической деятельности. Базовые предпосылки имеют три взаимозависимых и взаимодополняющих элемента: произвольность психической активности, пространственные и пространственно-временные представления, базовую аффективную регуляцию.

3) Верхний, «феноменологический» уровень представляет совокупность всех познавательных, мотивационно-волевых и эмоционально-личностных характеристик ребенка (включая и его взаимодействия с окружающим социумом).

Предлагаемые базовые составляющие развития опираются, с одной стороны, на нейробиологические, функциональные и социальные

характеристики, с другой стороны сами являются предпосылками для формирования высших психических функций (ВПФ)[1].

В структуре пространственных представлений можно выделить четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней. В основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком пространственными представлениями. Рассмотрим в общих чертах структуру пространственных представлений [1].

1 уровень. Пространственные представления о собственном теле.

Подуровнями являются:

- ощущения, идущие от внутренних рецепторов тела, напряжение-расслабление;
- ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела, например, голод, сытость;
- ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством: сырости-сухости, тактильные ощущения от мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и т.п., а также от взаимодействия со взрослыми.

2 уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, по отношению к собственному телу.

Подуровнями являются:

- представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. В свою очередь, эти представления подразделяются на следующие:
 - а) топологические представления (о нахождении того или иного предмета);
 - б) координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны»);
 - в) метрические представления (о дальности нахождения предмета);
- представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений подчиняется одному из главных законов развития –закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем– о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади»[1].

Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления).

Зуровень. Уровень вербализации пространственных представлений. У ребенка, вначале во внутреннем плане, а позже – во внешнем, иногда параллельно, появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана.

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие пространственное представление расположения объектов по отношению к телу и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем слова: верх, низ, близко, далеко и т.п.[58].

Пространственное ориентирование– это особый вид восприятия при помощи зрительного, слухового, кинестетического и кинетического анализаторов[6].

Пространственные ориентировки включают два вида ориентировки, тесно связанных между собой: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве. Формирование пространственных представлений связано с использованием разных систем ориентации в пространстве (видимом и воображаемом).

Базовой системой ориентации является схема тела. Она наиболее естественна, в развитии более ранняя, закреплённая всем опытом ребенка. Следует выделить следующие направления работы [1]:

- осознание схемы собственного тела и тела другого субъекта;
- освоение пространственных отношений между предметами и собственным телом;
- определение степени удалённости предмета от собственного тела.

4 уровень. Лингвистические представления (пространство языка). Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей является важной составляющей психического развития.

Л.А. Венгер [6], Л.С. Выготский [8], О.М. Дьяченко [14], О.И. Крушельницкая [15], Л.А. Леушина [18], Л.С. Метлина [20], З.А. Михайлова [22], Т.А. Мусейбова [24], Т. Попова [31], Н.Я. Семаго [41], О.В. Титова [46], и другие исследователи указывают, что психофизиологические и психологические особенности развития детей младшего дошкольного возраста оптимальны для формирования базовых пространственных представлений, хотя в этом возрасте дети еще не могут самостоятельно подняться до уровня обобщенного понимания значения пространственных терминов-обозначений.

Таким образом, формирование пространственных представлений в онтогенезе является необходимым элементом познания. Эта система пространственных и пространственно-временных свойств и отношений является базовой составляющей психического развития, состоящая из четырех уровней, каждый из которых отвечает за последовательное

овладение ребенком пространственными представлениями: 1) о собственном теле; 2) о взаимоотношении внешних объектов и тела; 3) вербализация пространственных представлений в определенной последовательности появления в речи, соотносится с законами развития движения в онтогенезе; 4) наиболее сложный и поздно формирующийся уровень. Он формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

1.3. Понятие и сущность дидактической игры

Родоначальником теории игры в отечественной науке считается К.Д. Ушинский. Он противопоставляет проповеди стихийности игровой деятельности идею использования игры в общей системе воспитания. Ушинский, ценя двигательную активность ребёнка в игре, на первое место выдвигает потребности души: «Мы не должны видеть в телесных движениях дитяти одно удовлетворение телесным стремлениям: в этих движениях принимает участие душа и извлекает из них такую же пользу для своего развития» [50, с. 569].

Исследователь видит прямую зависимость подвижности ребёнка от умственной практической деятельности его души: «Шалость и игра – это весь мир практической деятельности для ребенка» [50, с. 569].

Выступая против чисто гедонической теории игры, К.Д. Ушинский утверждал, что дети в игре ищут не только наслаждение, но и самоутверждение в интересных занятиях. Игра, по К.Д. Ушинскому, своеобразный род деятельности, притом свободной и обязательно сознательной, под которой он понимал стремление жить, чувствовать, действовать. Лишение ребёнка игры как сознательной деятельности есть самое страшное наказание для него.

К.Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игровые моменты в учебный труд учащихся для того, чтобы процесс

познания был более продуктивным. Сегодня одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету, наряду с другими методами и приёмами, используемыми на уроках, признаётся дидактическая игра [50, с. 113].

В.А. Сухомлинский писал, что игра – это окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений и понятий. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности. Без игры, умственных сил, без творческого воображения невозможно представить полноценное обучение. Важно, чтобы изумительный мир природы, фантазии, творчества, окружающий детей до школы, не закрывался перед ребёнком классной дверью [48, с. 16].

Известный педагог С.Т. Шацкий называл игру жизненной лабораторией детства и призывал включить ее в обучающие программы: «Когда человек играет, он повышает свои эмоции». Говоря об активизации процесса обучения, С.Т. Шацкий рекомендовал не давать готовые знания, а развивать склонность детей к самостоятельному исследованию, к проявлению себя в труде, игре [55, с. 36].

Л.С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребёнка, отмечал, что в связи с переходом в школу, игра не только не исчезает, но, наоборот, она пропитывает всю деятельность ученика. «В школьном возрасте, – говорил он, – игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде...» [8, с. 76].

Игра наряду с трудом и учением – один из основных видов деятельности человека. Игра, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, в творчество.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебной познавательной направленностью. Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Дидактические игры, с одной стороны, способствуют формированию учебных навыков и умений, изучению нового материала или повторению и закреплению пройденного, т.е. решают определенные дидактические задачи. С другой стороны, они способствуют развитию мышления, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе игры у детей вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, сосредотачиваться, проявлять инициативу.

Игра ставит ученика в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда – стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, уметь чётко выполнять задания, соблюдать правила игры. В играх, особенно коллективных, формируются и нравственные качества личности. Дети учатся оказывать помощь товарищам, считаться с интересами других, сдерживать свои желания. У них развивается чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, характер.

Эти аргументы можно считать серьёзным основанием для более широкого использования игры в процессе обучения.

Реализация игровых приёмов и ситуаций происходит по таким основным направлениям, как:

дидактическая цель ставится перед дошкольниками в форме игровой задачи;

- учебная деятельность подчиняется правилам игры;

– познавательный материал используется в качестве её средства, а в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;

– успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Педагогические игры имеют следующую классификацию:

– по виду деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические;

– по характеру педагогического процесса:

– обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие;

репродуктивные, продуктивные, творческие;

коммуникативные, диагностические, профориентационные и др.,

– по характеру игровой методики: предметные, ролевые, имитационные и т.д.;

– по игровой среде: комнатные, с предметами, без предметов, экранно-звуковые, компьютерные ТСО с использованием мультимедиа презентаций на разные темы, Интернет-технологии (ИКТ) и др.

Игра дидактическая от просто игры отличается наличием чётко поставленной целью обучения и соответствующими ей педагогическими результатами. Дидактическая игра состоит из следующих основных компонентов: игровой замысел, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование, результаты игры.

Игровой замысел заключается в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решить на занятии, и придаёт игре познавательный характер, предъявляет к её участникам определённые требования в отношении знаний.

Правилами определяется порядок действий и поведение детей в процессе игр. Они разрабатываются с учётом цели занятия и возможностей

дошкольников. Правилами создаются условия для формирования умений детей управлять своим поведением. Регламентированные правилами игры действия способствуют познавательной активности детей.

Основой дидактической игры является инновационное содержание. Оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы.

Оборудование игры включает в себя оборудование занятия: наглядность, ТСО, дидактический раздаточный материал и др.

Дидактическая игра имеет определённый результат, который выступает в форме решения поставленного задания и оценивания действий детей. Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Целесообразность использования дидактических игр на различных этапах занятия различна. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр уступают более традиционным формам обучения. Поэтому их чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков и умений. В этой связи различают обучающие, контролирующие и обобщающие дидактические игры.

Характерной особенностью дидактической игры является включение игры в конструкцию занятия в качестве одного из структурных элементов. Существуют определенные требования к организации дидактических игр:

- игра – форма деятельности детей, в которой осознается окружающий мир, открывается простор для личной активности и творчества;
- игра должна быть построена на интересе, участники должны получать удовольствие от игры;
- обязателен элемент соревнования между участниками игры.

Требования к подбору игр:

- игры должны соответствовать определенным учебно-воспитательным задачам, программным требованиям к знаниям, умениям, навыкам, требованиям стандарта;

- должны соответствовать познавательному материалу и строиться с учётом подготовленности детей и психологических особенностей возрастной группы;

- игры должны базироваться на определенном дидактическом материале и методике его применения.

Выделяют виды дидактических игр:

- игры-упражнения. Они совершенствуют познавательные способности детей, способствуют закреплению познавательного материала, развивают умение применять его в новых условиях. Примеры игр-упражнений: кроссворды, ребусы, викторины;

- игры-путешествия. Эти игры способствуют осмыслению и закреплению познавательного материала. Активность детей в этих играх может быть выражена в виде рассказов, диалогов, творческих заданий, высказывания предположений;

- игры-соревнования. Такие игры включают все виды дидактических игр. Дети соревнуются, разделившись на команды [57].

Таким образом, понятие и сущность дидактической игры заключается в чётко поставленной цели обучения и педагогическими результатами. Как и простая, дидактическая игра имеет игровой замысел, игровые действия, но отличается познавательным содержанием и наличием дидактических задач.

1.4. Особенности использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста

В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного

и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и является составной частью процесса социализации. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

О.И. Крушельницкая[15], Т.С. Овчинникова [28], О.В. Титова[46] и другие исследователи указывали, что пространственные представления формируются в соответствии с возникновением процесса отражения пространства, в тесной связи с развитием речи, в совместной со взрослыми и в самостоятельной деятельности детей в предметно-развивающей среде.

Изучавшие пространственные представления и ориентировку в пространстве исследователи И.Н. Моргачева[23], Т.Н. Мусейбова[26], Е.А. Стребелева[45] и другие ученые установили, что несформированность этих представлений к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками.

Умение ориентироваться в определенной обстановке – важнейший навык для каждого человека. Бывают ситуации, когда даже взрослые люди испытывают трудности при необходимости определить направление движения, так и не достигнув автоматизма в пространственной ориентации. Без элементарных знаний о пространстве невозможно освоение правил дорожного движения. Поэтому обучение этому фундаментальному навыку необходимо начинать с раннего возраста.

Развитию пространственного воображения у детей способствует знакомство с такими понятиями, как:

- слева, справа, сверху, внизу, в центре;
- над, под, между;
- по часовой стрелке, против часовой стрелки;
- в том же направлении, в противоположном направлении и др.

Умение ребенка представить и спрогнозировать, что произойдет в ближайшем будущем в пространстве, закладывает у него основы анализа и синтеза, логики и мышления[58].

Основная задача игр для формирования пространственных представлений – совершенствование чувственного опыта пространственного различения и на этой основе развитие словарного запаса для обозначения пространства в речи детей.

Характерной особенностью дидактической игры является включение ее в конструкцию занятия в качестве одного из структурных элементов.

Работу можно начинать с веселой музыкальной разминки, попутно выясняя, насколько хорошо дети различают части тела, определяют стороны на себе. При этом использовать ритмические четверостишья о «правом и левом» с песенно-танцевальным движением, например с помощью игры «Буги-вуги»:

«Руку правую вперед,
а потом ее назад,
а потом ее вперед
и немного потрясем...»

Особенностью таких разминок является одномоментное разнообразное воздействие почти на все органы восприятия: слух, зрение, тактильные ощущения, кинестетику. Через музыку, ритм, рифму, движения, кожные ощущения. С помощью этого воздействия дети легко преодолевают трудности своей неопытности ориентирования по схеме своего тела и в пространстве.

Далее, после разминки, можно предложить детям упражнения типа: «В правую руку платок вы возьмите, в правую сторону дружно махните!» Для того чтобы не забыть, какая рука правая, одеть каждому ребенку на правую руку цветную резиночку-браслет. особенностью является использование предметов обиходного назначения со специальным использованием ведущей руки.

Особенной задачей является различение правой и левой руки, правой и левой части своего тела. На основе знания своего тела, т.е. ориентируясь «на себе», становится возможна ориентировка «от себя»: умение правильно показывать, называть и двигаться вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево. Ребенок должен устанавливать положение того или иного предмета по отношению к себе [58]:

- впереди меня – стол,
- позади – шкаф,
- справа – дверь,
- слева – окно,
- вверху – потолок,
- внизу – пол.

В процессе обучения дети нарабатывают опыт употребления предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения.

1 группа – предлоги, отражающие многообразие пространственных отношений между предметами, между человеком и предметами, указывает на положение предмета среди других. Это предлоги: *на, в, сзади, впереди, за, напротив*. Особенно широко и многообразно используются в речи предлоги *на* и *в*. Предлог *на* отражает положение предмета на поверхности другого, а предлог *в* – внутри чего-либо. Например: кружка *на* столе, капля *на* руке, альбом *в* пакете, конфеты *в* вазе.

2 группа – предлоги, передающие направление движения к тому или иному предмету или указывает на расположение предмета в процессе движения. Это предлоги: *к, из-за, из, по, через, вдоль, поперек*. Например: Заяц подошел *к* колобку. *Из-за* тучи выглянуло солнце. *По* лесу шел медведь. Шла коза *через* мосток. *Вдоль* по улице метелица метет. *Поперек* дороги лежит палка.

Кроме предлогов, для обозначения пространственных отношений используются наречия.

1) показывают направление движения и отвечают на вопрос «куда?» (сюда, туда);

2) указывают направление движения, но обратного характера и отвечают на вопрос «откуда?» (отсюда, оттуда, слева, справа, спереди, сзади, сверху, снизу, изнутри, снаружи, извне, издалека, отовсюду и т.д.);

3) обозначает место действия, отвечает на вопрос «где?» (тут, там, здесь, слева, справа, впереди, сзади, позади, сверху, наверху, вверху, внизу, внутри, вне, снаружи, везде, всюду, повсюду и др.).

Основная задача заданий состоит в развитии словаря, чтобы дети адекватно могли использовать в речи «пространственные» термины, осознавая их смысл. В решении этих задач помогают подвижные игры. Во время объяснения правил игры или спортивного упражнения в речи как раз используются пространственные предлоги и наречия [58].

Упражнения типа «Куда показывает флажок», «Волшебная палочка», «Найди игрушку по заданию воспитателя» можно использовать для закрепления пространственных представлений. Особенность игр «Угадай, где находится», «Узнай, где спрятано» состоит в возможности устраивать соревнование на скорость и правильность нахождения сторон впереди, внизу, слева, справа [27].

Также дети выполняют упражнения, в которых требуется встать в строй и определить местоположение своих соседей, занять место справа (слева) от своего товарища, позади (впереди) и т.п. или отметить, что изменилось («Ира стояла впереди Саши, а теперь находится позади него» и т.п.) [3].

Задания типа «Покажи и расскажи, что находится на картинке», рассматривание вместе с детьми иллюстраций к русским народным сказкам формируют умения ориентироваться на листе бумаги и на горизонтальной поверхности. Последовательное рассматривание: внизу, сверху, справа, слева, посередине способствуют умению передвигаться в заданном

направлении. Особенности таких игр является развитие и уточнение словарного запаса детей.

Игра «Куда пойдешь, что найдешь?» закрепляет умения и навыки ориентироваться в пространстве. Сначала предлагать ребенку выбирать направление из двух предложенных, затем усложнять условие.

Особенность дидактических игр «Чей мяч покатится дальше?», «Кто дальше бросил снежок?», «Кто стоит ближе к воспитателю?» состоит в научении прогнозирования. Дети усваивают значения слов «ближе, дальше, близко, далеко», производя различные действия с игрушками и предметами [3].

Таким образом, существуют несколько особенностей использования дидактических игр. Это нацеленность дидактических игр, среди которых выделяют:

- 1) песенно-танцевальные игры для разминок, снятия напряжения;
- 2) обучающие игры с использованием предметов, предназначенных для ведущей руки: ложка, карандаш, ручка, платочек, кисточка, мячик;
- 3) игры для закрепления знаний с использованием игрового дидактического материала;
- 4) игры для развития словарного запаса и уточнения предлогов и наречий;
- 5) игры для накопления опыта ориентирования с элементами соревнований;
- 6) игры для закрепления опыта с помощью прогнозирования результатов своих действий.

Наряду с дидактическими играми, существуют специально разработанные дидактические методики, например, методика формирования пространственных представлений, разработанная Т.Н. Мусейбовой [24, с. 17]. Особенность использования этой методики заключается в диагностических возможностях. С помощью этой методики можно отследить у ребенка сформированность:

- 1) ориентировки «на себе»; освоение «схемы собственного тела»;
- 2) ориентировки «на внешних объектах»; выделение различных сторонпредметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;
- 3) освоение и применение словесной системы отсчета по основнымпространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево;
- 4) определение расположения предметов в пространстве «от себя», когдаисходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;
- 5) определение собственного положения в пространстве («точки стояния»)относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется надругом человеке, или на каком-либо предмете;
- 6) определение пространственного размещения предметов относительнодруг друга;
- 7) определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве; определение их размещения относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются [24].

Сущность работызаключается в опыте, который нарабатываетсяу детейв процессе выполнения заданий, таких как ориентировка в частях своего тела и соответствующих им пространственных направлений:

- впереди – там, где лицо, позади (сзади) – там, где спина;
- справа (направо) – там, где правая рука, которая держит ложку и рисует;
- слева (налево) – там, где левая рука.

В процессе обучения различаемое ребенком направление пространства связывается с представлениями о сторонах собственного тела. Например, в упражнении с флажком: флажком указывать направления: вверх-вниз, вперед-назад, направо-налево и т.д. Подбирать вначале упражнения только на парные и взаимосвязанные направления, затем следует их давать в любом порядке. Потом усложнять – выполнив

поворот на 90° или 180° , ребенок опять должен назвать, где что находится. Таким образом, осознается относительность пространственных отношений.

Нужно обязательно использовать упражнения, требующие выделения основных пространственных направлений в процессе активного передвижения. Дети получают задание найти игрушки или какие-то предметы, а в словесной инструкции указывается направление поиска: «Направо пойдешь – мишку найдешь, налево пойдешь – матрешку найдешь и т.д.». Различные варианты таких игр-упражнений должны предусматривать постепенное усложнение ориентировок: увеличение количества предметов, которые надо отыскать, выбор одного направления из нескольких, подсчет шагов, сложный маршрут движения к цели, состоящий из ряда направлений и ориентиров, и т.д. [26].

В такие игры можно вводить куклу, другие предметы, однако главная роль отводится ребенку, который «водит» игрушку, отыскивая спрятанный предмет. В конце можно попросить ребенка дать словесный отчет: «Расскажи, как ты нашел эту игрушку». Это помогает ему осмыслить и отразить в речи свои действия. Следует проследить, чтобы дети не подменяли обозначение пространственных направлений предметными ориентирами. Во всех этих случаях ребенок ориентируется в пространстве «от себя». Площадь ориентировки необходимо постепенно увеличивать, а также повышать требования к темпу выполнения заданий, вводя в них элементы соревнования.

Детей учат выделять различные стороны у предметов: верхнюю и нижнюю, лицевую (переднюю) и тыльную (заднюю), боковые (правую и левую). Например, в поисках мяча, который куда-то закатился, мишка заглядывает под стул, за шкаф, в угол и т.д. Воспитатель при этом применяет некоторые приемы обучения: показ, вопросы, объяснения, которые помогают детям осмыслить пространственные отношения.

Таким образом, существуют несколько особенностей использования дидактических игр. Это нацеленность дидактических игр, среди которых выделяют:

- 1) песенно-танцевальные игры для разминок, снятия напряжения;
- 2) обучающие игры с использованием предметов, предназначенных для ведущей руки: ложка, карандаш, ручка, платочек, кисточка, мячик;
- 3) игры для закрепления знаний с использованием игрового дидактического материала;
- 4) игры для развития словарного запаса и уточнения предлогов и наречий;
- 5) игры для накопления опыта ориентирования с элементами соревнований;
- 6) игры для закрепления опыта с помощью прогнозирования результатов своих действий.

Также особенностями использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста является направленность на решение различных задач нарастающей сложностью:

- а) постепенное увеличение количества различных вариантов пространственных отношений между предметами;
- б) переход от простого распознавания к самостоятельному воспроизведению пространственных отношений между предметами;
- в) изменение способов ориентировки в пространственном расположении предметов, от практического примеривания и соотнесения объектов – к зрительной оценке их расположения на расстоянии;
- г) переход от определения местоположения предмета относительно другого объекта к определению их расположения относительно друг друга.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

В первой главе «Теоретические аспекты проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста в процессе использования дидактических игр» на основе изучения психолого-педагогической литературы по первой задаче была дана психолого-педагогическая характеристика детей младшего дошкольного возраста и определены особенности формирования пространственных представлений в онтогенезе. Это – появление новых видов деятельности: игры, изобразительной деятельности, элементов трудовой деятельности, усвоение систем сенсорных эталонов, работа по образцу, выделение пространственных отношений. Овладение пространственными представлениями о собственном теле, о взаимоотношении внешних объектов и тела; вербализация пространственных представлений. Развитие всех форм и функций речи.

Согласно второй задаче были определены существенные характеристики дидактических игр для детей дошкольного возраста. Сущность дидактических игр для формирования пространственных представлений – это совершенствование чувственного опыта пространственного различения, и на этой основе развитие словарного запаса для обозначения пространства в речи детей. Игры по развитию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста постепенно развиваются от простого к сложному.

При решении третьей задачи были выявлены особенности использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста. Это их направленность на решение различных задач с нарастающей

сложностью. Например, для снятия напряжения; обучение с использованием предметов, предназначенных для ведущей руки, для закрепления знаний, для развития словарного запаса, для накопления опыта ориентирования, для закрепления опыта.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1. Цель и содержание опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась в младшей группе в МАДОУ №1 села Учалы Учалинского района республики Башкортостан. В эксперименте участвовало пятнадцать детей младшего дошкольного возраста. Дети без отклонений со стороны психического и физиологического развития.

Цель опытно-экспериментальной работы – подтвердить результативность использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

- 1) подобрать диагностические методики для исследования уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста;
- 2) провести опытно-экспериментальное исследование процесса формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста;
- 3) провести анкетирование родителей на предмет знания состояния сформированности пространственных представлений у своих детей;

4) составить подборку дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

Результативность знаний по формированию представлений пространственных отношений, умения ориентироваться в пространстве умений и пространственных навыков у детей младшего дошкольного возраста можно отследить по результатам диагностики, используя следующие методики (при проведении предлагаемых ниже методик предварительно нужно выяснить, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовать при опросе):

1. Тест «Пробы Хеда»[45]. Цель: изучение пространственных представлений о собственном теле. Ребенку предлагалось оценить, что находится у него на лице, и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

Инструкция: закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под носом, над глазами, за зубами, сбоку от носа. Если ребенок не справляется с заданием, ему предлагается помощь, прощупывая указываемые части лица своим пальцем, или глядя в зеркало.

2. «Что находится спереди от меня?»[41], автор Н.Я.Семаго. Цель: изучение пространственных представлений относительно себя.

Инструкция: встань на середину комнаты и назови предметы, которые ты видишь спереди от себя.

Воспитатель поворачивает ребенка на 90° в правую сторону и снова произносит инструкцию: а теперь назови предметы, которые ты видишь сейчас перед собой.

3. «Расположение предметов на рисунке»[45], автор Е.А.Стребелева. Цель: изучение пространственных представлений относительно предмета.

Инструкция: посмотри на рисунок, назови и покажи, кто идет в правую сторону? А теперь покажи, кто идет в левую сторону?

Приведем шкалу результатов обследования для всех методик:

5 баллов – ребенок выполнил задание без ошибок;

4 балла – ребенок выполнил задание, но с некоторыми неточностями;

3 балла – ребенок выполнил задание с ошибками;

2 балла – ребенок выполнил задание только после повторения инструкции;

1 балл – ребенок не смог выполнить задание самостоятельно, и только с помощью исследователя задание было выполнено;

0 баллов – ребенок с заданием справиться не смог.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа:

1. Констатирующий этап эксперимента проводился с 9 по 14 декабря 2016 года. Цель: опрос родителей, определение группы детей, входное исследование по исследованию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

2. Формирующий этап эксперимента проводился с 15 декабря 2016 года по 15 марта 2017 года. Цель: планирование и проведение работы по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

3. Контрольный этап эксперимента (срок проведения с 16 по 20 марта 2017 года). Цель: определение эффективности работы по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

Опишем констатирующий этап эксперимента.

С 9 по 14 декабря 2016 года была проведена работа с родителями и детьми младшей группы МАДОУ №1 села Учалы с целью опроса родителей, определения группы детей и входного исследования.

В начале для определения экспериментальной группы детей мы провели опрос среди родителей младшей группы МАДОУ №1 села Учалы Учалинского района республики Башкортостан. Был составлен и предложен опросник из десяти вопросов в виде таблицы 1, и ответы для

краткостиможно представить обозначениями: правая рука – пр.; левая рука – л.; да + ; нет –. У ребенка № 5 в третьей колонке «Проблемы в развитии» родителями указана задержка речи. Мы обозначили как з.р.

Опросные листы каждого из родителей в Приложении 1.

Таблица 1

Опросник для родителей детей младшей группы МАДОУ №1

| № | Вопрос | Ответ |
|----|---|-----------------------|
| 1 | Имя ребенка (полное) | |
| 2 | Сколько полных лет и месяцев | Год, мес. |
| 3 | Есть ли проблемы в развитии ребенка | + или – |
| 4 | Ведущая рука у вашего ребенка: правая или левая | Пр.; л. |
| 5 | Владение речью: 1) в основном жестами и словами, 2) только простыми предложениями, 3) использует все части речи | Дать конкретный ответ |
| 6 | Усидчивый или неусидчивый | + или – |
| 7 | Хорошо запоминает стихи или еще не учили ничего | + или – |
| 8 | Посещает ли дополнительные кружки | + или – |
| 9 | Знает ли справа-слева /верх-низ | + или – |
| 10 | Знает ли части тела | + или – |

Обобщив все ответы родителей, мы составили сводную таблицу 2 об экспериментальной группе детей. Все вопросы из опросного листа мы обозначили номерами по порядку следования.

Таблица 2

Сводная таблица ответов родителей детей младшей группы детей МАДОУ №1, участвующих в эксперименте

| № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|--------------|------|------|-----|---------------------|---|---|---|---|----|
| 1 | Рания Д. | 3,1 | - | пр | Частично части речи | - | + | + | - | + |
| 2 | Арсений Б. | 3,1 | - | л | Все части речи | + | + | + | п | + |
| 3 | Радмир Г. | 3,11 | - | пр | Все части речи | - | + | + | + | + |
| 4 | Роман В. | 3,10 | - | пр | Все части речи | - | + | + | + | + |
| 5 | Александр С. | 3,11 | з.р. | обе | Все части речи | - | - | + | + | + |
| 6 | Дарина Ш. | 3,5 | - | л | Все части речи | - | + | + | - | + |
| 7 | Ляйсан Г. | 3,9 | - | пр | Все части речи | + | + | + | - | + |

| | | | | | | | | | | |
|----|-----------|------|---|----|---------------------|---|---|---|---|---|
| 8 | Елисей Г. | 3,2 | - | пр | Все части речи | - | - | - | + | + |
| 9 | Юлия В. | 3,1 | - | пр | Все части речи | + | + | + | п | + |
| 10 | Мария И. | 3,9 | - | пр | Все части речи | + | + | + | + | + |
| 11 | Самир З. | 3,10 | - | пр | Простые предложения | + | - | + | п | + |
| 12 | Анна С. | 3,0 | - | пр | Все части речи | + | + | - | - | + |
| 13 | Ильдан З. | 3,4 | - | пр | Все части речи | - | - | + | - | + |
| 14 | Амин А. | 3,11 | - | пр | Все части речи | - | + | + | + | + |
| 15 | София П. | 4,0 | - | пр | Все части речи | + | + | + | + | + |

Группа из 15 человек младшего дошкольного возраста от 3 до 4 лет, 9 мальчиков и 6 девочек без проблем в психологическом развитии. Из таблицы видим, что 12 человек правши, двое – левши, один ребенок – амидекстр. Все владеют речью. 8 человек непоседы, но только у половины из этого количества плохое запоминание. Путают правую и левую стороны шестеро. Из 15 человек 13 детей родители водят на дополнительные кружки.

Таким образом, через опрос родителей мы сделали отбор экспериментальную группу детей младшего дошкольного возраста МАДОУ №1 села Учалы Учалинского района республики Башкортостан. Переходим к индивидуальному обследованию по выбранным методикам.

Перед началом применения методики мы уже выяснили через опрос родителей, что дети владеют речью, знают слова, обозначающие части лица и тела, и их можно использовать в диалоге с ребенком.

1) Тест «Пробы Хеда». Цель: изучение пространственных представлений о собственном теле.

Инструкция: закрой глаза и скажи, что у тебя находится под глазами, под носом, над глазами, за зубами, сбоку от носа. Если ребенок не справляется с заданием, ему предлагается помощь, прощупать указываемые части лица своим пальцем, можно глядя в зеркало.

Результаты отобразили в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования по тесту «Пробы Хеда»

| № | Имя ребенка | Подглазами | Под носом | Над глазами | За зубами | Сбоку от носа | баллы |
|----|--------------|------------|-----------|-------------|-----------|---------------|-------|
| 1 | Рания Д. | - | + | + | + | - | 3 |
| 2 | Арсений Б. | - | + | + | + | - | 3 |
| 3 | Радмир Г. | + | + | + | + | + | 5 |
| 4 | Роман В. | + | + | + | + | + | 5 |
| 5 | Александр С. | - | + | + | + | - | 3 |
| 6 | Дарина Ш. | - | + | + | + | - | 3 |
| 7 | Ляйсан Г. | + | + | + | + | - | 4 |
| 8 | Елисей Г. | - | + | + | - | - | 2 |
| 9 | Юлия В. | - | + | + | + | + | 4 |
| 10 | Мария И. | + | + | + | + | + | 5 |
| 11 | Самир З. | - | + | + | + | + | 4 |
| 12 | Анна С. | - | + | + | + | - | 3 |
| 13 | Ильдан З. | - | + | + | + | - | 3 |
| 14 | Амин А. | - | + | + | + | + | 4 |
| 15 | София П. | + | + | + | + | + | 5 |

Исследование проводилось в игровой форме после маленькой разминки. Яркое музыкальное сопровождение создавало положительный эмоциональный фон у детей. Каждый ребенок с удовольствием ощупывал свое лицо. София, Мария, Роман и Радмир сказали и показали части лица с первого раза. Елисей баловался, крутился, пришлось привлечь маму, чтобы мальчик смог успокоиться, сказать и показать части своего лица. Амин, Самир, Юлия и Ляйсан затруднились сказать, потом показать, что у них находится под глазами. И шесть человек: Ильдан, Анна, Дарина, Александр, Арсений и Рания затруднились в двух ответах: что находится под глазами и что находится сбоку от носа.

Таким образом, из 15 человек 6 человек имеют по 3 балла и 1 – два балла.

2) «Что находится спереди от меня?» Н.Я. Семаго [41].

Цель: изучение пространственных представлений относительно себя.

Инструкция: встань на середину комнаты и назови предметы, которые ты видишь спереди от себя.

Педагог поворачивает ребенка на 90° в правую сторону и снова произносит инструкцию: а теперь назови предметы, которые ты видишь перед собой сейчас.

Результаты исследования занесены в таблицу 4.

Таблица 4

Результаты исследования по тесту «Что находится спереди от меня?»

| № | Имя ребенка | Первое перечисление предметов | Перечисление предметов после поворота вправо на 90° | Баллы |
|----|--------------|-------------------------------|---|-------|
| 1 | Рания Д. | 4 | 4 | 8 |
| 2 | Арсений Б. | 4 | 4 | 8 |
| 3 | Радмир Г. | 5 | 4 | 9 |
| 4 | Роман В. | 5 | 4 | 9 |
| 5 | Александр С. | 4 | 3 | 7 |
| 6 | Дарина Ш. | 4 | 3 | 7 |
| 7 | Ляйсан Г. | 5 | 4 | 9 |
| 8 | Елисей Г. | 4 | 3 | 7 |
| 9 | Юлия В. | 5 | 4 | 9 |
| 10 | Мария И. | 5 | 5 | 10 |
| 11 | Самир З. | 5 | 4 | 9 |
| 12 | Анна С. | 4 | 3 | 7 |
| 13 | Ильдан З. | 4 | 3 | 7 |
| 14 | Амин А. | 4 | 3 | 7 |
| 15 | София П. | 5 | 4 | 9 |

Оценивание происходило по следующей шкале:

5 баллов – ребенок выполнил задание без ошибок;

4 балла – ребенок выполнил задание, но с некоторыми неточностями;

3 балла – ребенок выполнил задание с ошибками;

2 балла – ребенок выполнил задание только после повторения инструкции;

1 балл – ребенок не смог выполнить задание самостоятельно, и только с помощью исследователя задание было выполнено;

0 баллов – ребенок с заданием справиться не смог.

Анализируя результаты второго исследования, в первом случае дети практически все справились с заданием, где нужно было перечислить все предметы, которые находились прямо перед ребенком.

Задание проводилось в игровой форме, нужно было продолжить предложение: «Перед собой я вижу...». В комнате прямо находилось окно, шторы, цветок, картина, стол, стул. Можно было еще назвать стену и лампочку. Но 5 предметов – обязательно. Восемь человек назвали по 4 предмета, семеро называли пять и более предметов.

Во втором случае, при повороте на 90° вправо, шестеро детей растерялось. Справа нужно было увидеть и назвать шкаф, книги, аквариум, цветок, стулья. Дополнительно справа находились цветочная подставка, лампа, стена – пять предметов на выбор. Но только Мария назвала практически все, что увидела после поворота. Шестеро детей по-разному вели себя, называли тоже, что и в первый раз, крутили головой или пытались поворачиваться в обратную сторону, были рассеяны, невнимательны. Восемь человек назвали не все предметы, не больше четырех.

Таким образом, максимум можно было набрать 10 баллов. Девять человек набрали от 8 до 10 баллов, а шесть человек по 7 баллов.

3) «Расположение предметов на рисунке» Е.А. Стребелевой [45]. Цель: изучение пространственных представлений относительно предмета.

Каждому ребенку индивидуально показывали два рисунка по порядку, чтобы у ребенка было две попытки показать знание сторон (см. Приложение 2).

Инструкция: посмотри на рисунок, назови и покажи, кто идет в правую сторону? А теперь покажи, кто идет в левую сторону?

За правильный ответ 1 балл. Максимум 4 балла. Результаты исследования занесены в таблицу 5.

Результаты исследования по тесту «Расположение предметов на рисунке»

| № | Имя ребенка | Кто идет в правую сторону | | Кто идет в левую сторону | | Баллы |
|----|--------------|---------------------------|---|--------------------------|---|-------|
| | | - | + | + | - | |
| 1 | Рания Д. | - | + | + | - | 2 |
| 2 | Арсений Б. | + | + | - | + | 3 |
| 3 | Радмир Г. | + | + | + | + | 4 |
| 4 | Роман В. | + | + | + | + | 4 |
| 5 | Александр С. | + | - | - | + | 2 |
| 6 | Дарина Ш. | - | + | + | - | 2 |
| 7 | Ляйсан Г. | - | - | - | - | 0 |
| 8 | Елисей Г. | + | - | - | + | 2 |
| 9 | Юлия В. | - | - | - | + | 1 |
| 10 | Мария И. | + | + | + | + | 4 |
| 11 | Самир З. | - | + | + | - | 2 |
| 12 | Анна С. | - | - | - | - | 0 |
| 13 | Ильдан З. | - | - | - | - | 0 |
| 14 | Амин А. | + | + | + | + | 4 |
| 15 | София П. | + | + | + | + | 4 |

Это оказалось самым трудным для детей заданием. Наблюдая за тем, как детей выполняют задания, понимаешь, кто из детей уверенно знает правую и левую сторону, кто путается, кто совсем не знает. Трое детей еще не знают эти понятия, а семеро детей путаются, их знания еще неуверенные. И только пятеро точно знают правую и левую стороны, из них трое по возрасту ближе к 4 годам, уже имеют опыт ориентирования в пространстве. Таким образом, чем старше ребенок, тем увереннее знает стороны справа, слева, умеет ориентироваться, точно знает схему собственного тела.

Объединим данные, полученные по всем трем методикам (табл. 6).

Таблица 6

Сводные результаты детей младшей группы МАДОУ №1 села Учалы

| № | Имя ребенка | Пространств. представление о собствен | Пространств. представления относительно себя | Пространств. представления относительно предмета | Баллы |
|---|-------------|---------------------------------------|--|--|-------|
| | | | | | |

| | | теле | | | |
|----|--------------|------|----|---|----|
| 1 | Рания Д. | 3 | 8 | 2 | 13 |
| 2 | Арсений Б. | 3 | 8 | 3 | 14 |
| 3 | Радмир Г. | 5 | 9 | 4 | 18 |
| 4 | Роман В. | 5 | 9 | 4 | 18 |
| 5 | Александр С. | 3 | 7 | 2 | 12 |
| 6 | Дарина Ш. | 3 | 7 | 2 | 12 |
| 7 | Ляйсан Г. | 4 | 9 | 0 | 13 |
| 8 | Елисей Г. | 2 | 7 | 2 | 11 |
| 9 | Юлия В. | 4 | 9 | 1 | 14 |
| 10 | Мария И. | 5 | 10 | 4 | 19 |
| 11 | Самир З. | 4 | 9 | 2 | 15 |
| 12 | Анна С. | 3 | 7 | 0 | 10 |
| 13 | Ильдан З. | 3 | 7 | 0 | 10 |
| 14 | Амин А. | 4 | 7 | 4 | 15 |
| 15 | София П. | 5 | 9 | 4 | 18 |

Анализируя все три исследования, можно увидеть разброс в 9 баллов. Чтобы понять причины такой разницы в знаниях детей, составим еще одну таблицу и соединим ответы родителей и итоги констатирующего эксперимента. Результаты занесем в таблицу 7.

Таблица 7

Объединенная таблица ответов родителей и результатов входного исследования детей дошкольного возраста младшей группы, участвующих в опытно-экспериментальной работе

| № | Имя | Возраст | Вед. рука | Усидчивость | Память | Знание сторон | Результ. исслед. |
|----|--------------|---------|-----------|-------------|--------|---------------|------------------|
| 1 | Рания Д. | 3,1 | пр | - | + | - | 13 |
| 2 | Арсений Б. | 3,1 | л | + | + | путает | 14 |
| 3 | Радмир Г. | 3,11 | пр | - | + | + | 18 |
| 4 | Роман В. | 3,10 | пр | - | + | + | 18 |
| 5 | Александр С. | 3,11 | обе | - | - | + | 12 |
| 6 | Дарина Ш. | 3,5 | л | - | + | - | 12 |
| 7 | Ляйсан Г. | 3,9 | пр | + | + | - | 13 |
| 8 | Елисей Г. | 3,2 | пр | - | - | + | 11 |
| 9 | Юлия В. | 3,1 | пр | + | + | путает | 14 |
| 10 | Мария И. | 3,9 | пр | + | + | + | 19 |
| 11 | Самир З. | 3,10 | пр | + | - | путает | 15 |
| 12 | Анна С. | 3,0 | пр | + | + | - | 10 |
| 13 | Ильдан З. | 3,4 | пр | - | - | - | 10 |
| 14 | Амин А. | 3,11 | пр | - | + | + | 15 |
| 15 | София П. | 4,0 | пр | + | + | + | 18 |

Разделим детей на три группы, в зависимости от набранных баллов.

В первую группу вошли дети, набравшие от 10 до 13 баллов, не знающие правую и левую стороны, обладающие неусидчивостью и плохим запоминанием. Это семеро детей: Рания 3,1 г.; Александр 3,11 г. – амбидекстр; Дарина 3,4 г. – левша; Ляйсан 3,9 г.; Елисей 3,2 г.; Анна 3,0 г.; Ильдан 3,4 г.

Во вторую группу вошли дети, набравшие от 14 до 17 баллов, путающие стороны. Это четверо детей: Арсений 3,1 г. – левша; Юлия 3,1 г.; Самир 3,10 г.; Амин 3,11 г.

В третью группу вошли дети, набравшие от 18 баллов и выше. Это: Радмир 3,11 г. – неусидчивый; Роман 3,10 г. – неусидчивый; Мария 3,9 г.; София 4,0 г.

Мы видим, что больше всего детей в первой группе. Дети разные, от 3-х и почти до 4-х лет. Среди них дети с неусидчивым характером, плохим запоминанием и незнанием правой и левой стороны. Во второй группе дети с неустойчивым знанием сторон. В третьей группе дети, знающие стороны

и схему тела, независимо от подвижного характера. По возрасту все они приближаются к четырем годам.

Таким образом, в первом исследовании мы выявили подгруппы детей по знанию сторон и схемы тела.

Для формирования пространственных представлений подберем эффективные дидактические игры, которые помогут выучить схему тела, сформировать пространственную ориентацию, укрепить восприятие, развить внимание, мышление и память. Дидактические игры, по нашему мнению, должны помочь сформировать опыт по определению сторон в пространстве.

2.2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы

С 15 декабря 2016 года по 15 марта 2017 года нами был проведен формирующий этап эксперимента с целью планирования и проведения работы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

Система работы по развитию у младших дошкольников пространственных представлений включает:

- 1) ориентировку «на себе»;
- 2) освоение «схемы собственного тела»;
- 3) ориентировку «на внешних объектах»;
- 4) выделение различных сторон предметов: передней, задней, верхней, нижней, боковых;
- 5) освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево;

- б) определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;
- 7) определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- 8) определение предметов в пространстве относительно друг друга.

В этом возрасте дети должны свободно ориентироваться в игровой комнате, знать расположение игрушек, в спальне находить свою кровать, в раздевалке – шкафчик для одежды. Родители и педагоги должны дать детям представления о пространственном расположении частей тела[58]:

- голова вверху, а ноги внизу;
- одна рука правая, а другая левая;
- грудь впереди, а спина сзади.

Для формирования схемы тела и пространственных представлений нужно играть с детьми в дидактические игры: «Покажи, где у тебя голова, ноги, спина», «Покажи, где у куклы голова, ноги, руки, грудь, спина», «Оденем куклу на прогулку», «Искупаем куклу», «Найди такую же игрушку по величине».

Особое внимание следует обратить на различие ребенком правой и левой стороны на себе. Чтобы помочь запомнить правую и левую руку и ногу, можно постоянно акцентировать для ребенка, называя их: «Даша правильно держит ложку в правой руке» или «Обуем туфельки на правую ножку», «Дотронься правой рукой, дотронься левой рукой»[23].

В возрасте 3-4 лет надо продолжать учить различать правую и левую руки и ноги, верхнюю и нижнюю, переднюю и заднюю части тела[3].

Играть в игры: «Топни правой (левой) ногой», «Возьми игрушку в левую (правую) руку», «Надень браслетик на левую руку», «Покажи правый карман», «Послушай, как бьется твое сердце», «Застегни верхнюю

пуговицу», «Поставь игрушку слева от себя», «Застегни верхнюю пуговицу», «Поставь игрушку справа, слева» и т.д.

Нужно обращать внимание на то, чтобы в речи ребенка не было неточных слов: «та, эта», вместо «справа, слева» и т.д.[42].

Сформировав у детей представление о схеме собственного тела, можно переходить ко второму этапу – формированию пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела, а также внешних объектов между собой. Эффективным условием этого процесса будет отражение соответствующих представлений в речи, усвоение ребенком пространственных понятий.

Ребенок должен находить и располагать игрушки и предметы в ближайшем пространстве вокруг себя (справа-слева, вверху-внизу, впереди-сзади). В играх дети учатся определять расположение игрушек, предметов, других детей (далеко и близко по отношению от себя). В этом возрасте дети должны находить и располагать игрушки в игровой комнате по словесным инструкциям педагога, например: «Возьми пирамидку из шкафа. Посади куклу на диван. Поставь матрешку на верхнюю полку».

Важными приемами работы по развитию пространственных представлений являются[3]:

опора на наглядность ситуации;

- практическая деятельность с конкретными предметами;
- использование в развивающей работе дидактических игр;
- создание игровых ситуаций (ведь именно игровая форма работы вызывает в этом возрасте неподдельный интерес ребёнка);
- активное употребление детьми в своей речи предлогов и слов, отражающих пространственное положение предметов (например, когда один из участников развивающего занятия предлагает другим свой вариант задания);

– введение упражнений на различение направления в условиях поворота (сначала реального, затем мысленного) на 90° , 180° в горизонтальной плоскости.

В формировании у детей элементарных математических понятий широко используются занимательные по форме и содержанию разнообразные дидактические упражнения. Они отличаются от типичных заданий и упражнений необычностью постановки задачи (найти, догадаться), неожиданностью преподнесения её от имени какого-либо литературного сказочного героя (Буратино, Чебурашки). Их назначение – упражнять детей с целью выработки умений, навыков [38].

Полюбившимися играми, способствующими эффективному формированию пространственных представлений, являются ритмические игры, такие как «Лавата», «Буги-вуги», «Соку-бачи-вира», «Раз-два-три на носочки», «Вперед четыре шага», «У оленя дом большой». Эти игры вносят в занятия раскрепощение, эмоциональную разрядку. Ненавязчиво в коллективе дети учатся названиям частей тела, правой, левой стороне, координации движений и пространственной ориентации. Мелодия и рифмованные слова учат ребенка соблюдать ритм. Движение со словами активизируют внимание, память. А радостный эмоциональный фон поддерживают активное восприятие.

Эти игры разучиваются сначала в медленном темпе с показом движений, разъяснением непонятных моментов, обучением счету в движениях. Особенно интересно детям играть в такие игры вместе с родителями.

Таким образом, ведущим методом обучения детей младшего дошкольного возраста являются дидактические, словесные, подвижные, музыкальные и ритмические игры.

Составим подборку дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста и для удобства представим их в виде таблицы 8.

Подборка дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста

| № | Название игры | Слова движения | Рекомендации по разучиванию |
|---|---------------|---|--|
| 1 | Лавата | <p>Во время припева все идут по кругу и поют:</p> <p>«Дружно танцуем мы Тра-та-та, тра-та-та Танец веселый наш Это лавата».</p> <p>Останавливаются и ведущий говорит слова и показывает свои части рук:</p> <p>«У меня ладошки хороши А у соседа лучше».</p> <p>Все прикладывают ладошки к соседским ладошкам и идут по кругу.</p> <p>Таким образом повторяется с каждой частью тела.</p> <p>На словах о частях головы и лица слова меняются:</p> <p>«У соседа нос хорош А у меня лучше».</p> <p>Каждый ребенок берет за свой нос и идет по кругу</p> | <p>Первые четыре строчки – это припев. Он повторяется после каждого нового движения. Начинаем с верхних конечностей: ладошки, пальцы, кисти, локти, плечи и объединяем словом руки. На этом первое занятие можно завершить.</p> <p>На втором занятии закрепляем, из чего состоят руки, и переходим к нижним конечностям – это всегда вызывает бурю положительных эмоций, когда в процессе игры дети наклоняются и берут друг друга за называемые части ног. С одной стороны – это физическая разминка, т.к. ребенок наклоняется и в таком положении делает несколько шагов. С другой стороны – это эмоциональный подъем, потому что ребенок учится взаимодействовать с другим человеком. Заканчивается игра, когда доходим до головы: уши, щеки и нос. На словах о частях головы и лица слова меняются, на этом необходимо акцентировать внимание детей.</p> <p>Ребенок только своими руками трогает свое лицо и голову во избежание нанесения повреждения соседу.</p> |
| 2 | Буги-вуги | Все стоят по кругу, лицом | Это дидактическая игра, |

| | | | |
|---|----------------|--|---|
| | | <p>в круг и показывают произносимые слова:</p> <p>«Руку правую вперед А потом ее назад А потом ее вперед и немного потрясем» Поворотывокруг себя:</p> <p>«Мы танцуем буги-вуги поворачиваясь в круги Мы танцуем Весело поем: ча-ча-ча». Все идут внутрь, сужая круг:</p> <p>«Буги-вуги – окей» Руки поднимают вверх, опускают и идут, расширяя круг:</p> <p>«Буги-вуги – окей» Руки поднимают вверх, опускают Движение со словами повторяется дважды. Далее идет левая рука и все повторяется сначала. ... Нос единственный вперед, а потом его назад, а потом его вперед и немного потрясем ...</p> | <p>направленная на разучивание схемы тела: правая рука, левая рука, правая нога, левая нога, правое ухо, левое ухо, нос.</p> <p>Каждый раз пропевая одни и те же слова, меняем только название и показ частей тела: правая нога, левая нога, правое ухо, левое ухо. Игра заканчивается, когда доходим до носа.</p> <p>Делаем акцент, что у нас голова одна и нос один единственный, поэтому слова меняются.</p> <p>Все движения носом показываем пальцем на нос. Когда говорим «назад»поворачиваем голову назад. Когда говори «потрясем» - слегка задеваем кончик носа вверх-вниз.</p> <p>За последним разом пропевая слова, изменяем фразу: «мы танцуем, весело живем». И вместо ча-ча-ча, поднимает руки вверх и кричим «Все!»</p> <p>Далее припев не поется.</p> |
| 3 | Соку-бачи-вира | <p>Делаем движения кистями и ладонями согнутыми в локтях руками перед собой. На фразу: Соку- соку – делаем два хлопка ладошками. На фразу: бачи-бачи – делаем два хлопка сжатыми кулачками. На фразу: вира-вира – делаем два хлопка по</p> | <p>Это просто веселая игра, требующая внимания и сосредоточенности от ребенка.</p> <p>Разучиваем слова с движениями в медленном темпе. Когда все движения будут выучены, можно постепенно прибавлять темп.</p> <p>Смысл игры заключается в</p> |

| | | | |
|---|------------------------|--|--|
| | | <p>плечам перекрещенными руками. Соку-соку, бачи-бачи Соку-соку, вира-вира, Соку, бачи, соку, вира Соку, бачи, вира. Движения с каждым разом убыстряются.</p> | <p>соревновании, кто внимательнее и точнее выполнит все движения в ускоряющемся ритме.</p> |
| 4 | Раз-два-три на носочки | <p>Дети стоят парами, руки вытянуты лодочкой. С началом пропевания слов пары двигаются вправо три шага, потом влево три шага, снова вправо, хлопок в ладоши, поворот вокруг себя. Движения повторяются.</p> <p>Раз-два-три на носочки Раз-два-три на носочки Раз-два-три на носочки Хлопнули и разошлись</p> <p>Начинаем петь и двигать сначала.</p> | <p>Дидактическая музыкально-танцевальная игра. Цель: координация движений с речью. Формирование пространственной ориентации: чувства правой стороны, начало счета. Развитие внимания, памяти, чувства ритма.</p> <p>Вначале разучивания игры на кисть правой руки можно надеть цветной браслетик или резинку для волос, чтобы всегда начинать движение точно в правую сторону. Объяснить отдельно счет до трех с помощью шагов. Научить ходить приставочным шагом в сторону по отдельности и в паре.</p> |
| 5 | Вперед четыре шага | <p>Движения со словами в кругу, из круга и по кругу.</p> <p>Вперед четыре шага Назад четыре шага Кружится, кружится наш хоровод Ручками похлопаем Ножками потопаем Плечиком подрыгаем А потом попрыгаем</p> <p>Движения с каждым</p> | <p>Дидактическая музыкально-танцевальная игра. Цель: координация движений с речью. Формирование пространственной ориентации: вперед, назад, вправо, начало счета до четырех. Развитие внимания, памяти, чувства ритма.</p> |

| | | | |
|---|---------------------|--|--|
| | | разом ускоряются. | |
| 6 | У оленя дом большой | <p><i>У оленя</i>(скрещенными руками над головой показываем рога оленя)</p> <p><i>дом большой</i>(руки сложены домиком над головой)</p> <p><i>Он смотрит в свое окошко</i> (руки согнуты в локтях горизонтально перед лицом и разведены, как бы создавая окошко, куда выглядывает «олень»)</p> <p><i>Зайка</i> (руками над головой показываем ушки)</p> <p><i>по полю бежит</i> (показываем энергично согнутыми руками как бежит зайка)</p> <p><i>В дверь к нему стучится</i> (руки согнуты в локтях по бокам кистями вверх, ладони с пальцами вытянуты вверх, показывается дверь)</p> <p><i>Тук, тук, дверь открой</i> (движение стука: сжали кулачок и как бы стучим в воздухе)</p> <p><i>Там в лесу</i> (показываем над головой качающиеся деревья)</p> <p><i>охотник злой</i>(показываем, как охотник целится из</p> | <p>Это просто веселая игра, требующая внимания и сосредоточенности от ребенка.</p> <p>В процессе выучивания игры формируется координация движений и пространственная ориентация Разучиваем слова с движениями в медленном темпе. Когда все движения будут выучены, можно постепенно прибавлять темп.</p> <p>Смысл игры заключается в соревновании, кто внимательнее и точнее выполнит все движения в ускоряющемся ритме.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>ружья)</p> <p><i>Зайка, зайка</i>(показываем руками ушки зайки)</p> <p><i>Забегай</i>(кистью руки «зовем» к себе)</p> <p><i>Лану подавай</i>(протягиваем руку ладонь вверх, сверху кладем на нее другую ладонь)</p> | |
|--|--|--|--|

Таким образом, на втором этапе была проведена работа по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста и составлена подборка дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста в виде таблицы 8.

Система работы по развитию у младших дошкольников пространственных представлений включила ориентировку на себе; освоение схемы собственного тела; ориентировку на внешние объекты; выделение различных сторон предметов; освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям; определение расположения предметов в пространстве «от себя»; определение собственного положения в пространстве; определение предметов в пространстве относительно друг друга. В методических рекомендациях были предложены дидактические ритмические игры, помогающие в работе по освоению схемы тела, начального счета и пространственной ориентации.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы проводился с 16 по 20 марта 2017 года. Цель: определение эффективности работы по

формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста, участвующих в эксперименте. Результаты приведены в соответствующих таблицах.

1) Тест «Пробы Хеда» (табл. 9).

Таблица 9

Результаты исследования по тесту «Пробы Хеда» на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

| № | Имя ребенка | Под глазами | Под носом | Над глазами | За зубами | Сбоку от носа | баллы |
|----|--------------|-------------|-----------|-------------|-----------|---------------|-------|
| 1 | Рания Д. | + | + | + | + | + | 5 |
| 2 | Арсений Б. | + | + | + | + | + | 5 |
| 3 | Радмир Г. | + | + | + | + | + | 5 |
| 4 | Роман В. | + | + | + | + | + | 5 |
| 5 | Александр С. | + | + | + | + | + | 5 |
| 6 | Дарина Ш. | + | + | + | + | + | 5 |
| 7 | Ляйсан Г. | + | + | + | + | + | 5 |
| 8 | Елисей Г. | + | + | + | + | + | 5 |
| 9 | Юлия В. | + | + | + | + | + | 5 |
| 10 | Мария И. | + | + | + | + | + | 5 |
| 11 | Самир З. | + | + | + | + | + | 5 |
| 12 | Анна С. | + | + | + | + | + | 5 |
| 13 | Ильдан З. | + | + | + | + | - | 4 |
| 14 | Амин А. | + | + | + | + | + | 5 |
| 15 | София П. | + | + | + | + | + | 5 |

Каждый ребенок с удовольствием ощупывал свое лицо. Практически все дети уверенно сказали и показали части лица.

2) «Что находится спереди от меня?» Н.Я. Семаго [41] (табл. 10).

Таблица 10

Результаты исследования по тесту «Что находится спереди от меня?» на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

| № | Имя ребенка | Первое перечисление предметов | Перечисление предметов после поворота вправо на 90° | Баллы |
|---|-------------|-------------------------------|---|-------|
| 1 | Рания Д. | 5 | 5 | 10 |
| 2 | Арсений Б. | 5 | 4 | 9 |
| 3 | Радмир Г. | 5 | 5 | 10 |
| 4 | Роман В. | 5 | 5 | 10 |

| | | | | |
|----|--------------|---|---|----|
| 5 | Александр С. | 5 | 4 | 9 |
| 6 | Дарина Ш. | 5 | 4 | 9 |
| 7 | Ляйсан Г. | 5 | 5 | 10 |
| 8 | Елисей Г. | 5 | 4 | 9 |
| 9 | Юлия В. | 5 | 4 | 9 |
| 10 | Мария И. | 5 | 5 | 10 |
| 11 | Самир З. | 5 | 5 | 10 |
| 12 | Анна С. | 5 | 4 | 9 |
| 13 | Ильдан З. | 5 | 4 | 9 |
| 14 | Амин А. | 5 | 4 | 9 |
| 15 | София П. | 5 | 5 | 10 |

Анализируя результаты второго исследования, в первом случае дети все справились с заданием, где нужно было перечислить все предметы, которые находились прямо перед ребенком.

Во втором случае, при повороте на 90° вправо, семеро детей назвали практически все, что увидели после поворота. Восемь человек называли, но не больше четырех предметов.

3) «Расположение предметов на рисунке» Е.А. Стребелевой [45] (табл. 11).

Таблица 11

Результаты исследования по тесту «Расположение предметов на рисунке» на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

| № | Имя ребенка | Кто идет в правую сторону | | Кто идет в левую сторону | | Баллы |
|----|--------------|---------------------------|---|--------------------------|---|-------|
| | | | | | | |
| 1 | Рания Д. | + | + | + | + | 4 |
| 2 | Арсений Б. | + | + | - | + | 3 |
| 3 | Радмир Г. | + | + | + | + | 4 |
| 4 | Роман В. | + | + | + | + | 4 |
| 5 | Александр С. | + | + | - | + | 3 |
| 6 | Дарина Ш. | + | + | + | + | 4 |
| 7 | Ляйсан Г. | + | + | + | + | 4 |
| 8 | Елисей Г. | + | + | + | + | 4 |
| 9 | Юлия В. | + | + | + | + | 4 |
| 10 | Мария И. | + | + | + | + | 4 |
| 11 | Самир З. | + | + | + | + | 4 |
| 12 | Анна С. | + | + | + | + | 4 |
| 13 | Ильдан З. | + | + | + | + | 4 |

| | | | | | | |
|----|----------|---|---|---|---|---|
| 14 | Амин А. | + | + | + | + | 4 |
| 15 | София П. | + | + | + | + | 4 |

Это было в первом исследовании самое трудное задание. В повторном эксперименте только трое детей спутали правую и левую стороны.

Объединим данные, полученные по всем трем методикам (табл. 12).

Таблица 12

Сводные результаты детей младшей группы МАДОУ №1 села Учальна
контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

| № | Имя ребенка | Пространств представ. о собственн. теле | Пространств.представления относительно себя | Пространств.представлен относительно предмета |
|----|--------------|---|---|---|
| 1 | Рания Д. | 5 | 10 | 4 |
| 2 | Арсений Б. | 5 | 9 | 3 |
| 3 | Радмир Г. | 5 | 10 | 4 |
| 4 | Роман В. | 5 | 10 | 4 |
| 5 | Александр С. | 5 | 9 | 3 |
| 6 | Дарина Ш. | 5 | 9 | 4 |
| 7 | Ляйсан Г. | 5 | 10 | 4 |
| 8 | Елисей Г. | 5 | 9 | 4 |
| 9 | Юлия В. | 5 | 9 | 4 |
| 10 | Мария И. | 5 | 10 | 4 |
| 11 | Самир З. | 5 | 10 | 4 |
| 12 | Анна С. | 5 | 9 | 4 |
| 13 | Ильдан З. | 4 | 9 | 4 |
| 14 | Амин А. | 5 | 9 | 4 |
| 15 | София П. | 5 | 10 | 4 |

Анализируя все три исследования на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, можно увидеть, что разброс исчез. Вначале имели три подгруппы детей с разным уровнем знания схемы тела и пространственных представлений. Первая была от 10 до 13, вторая – от 14

до 17, третья – от 18 и выше. В третьей группе было всего 4 человека, что составляло приблизительно 26,6%. Теперь результаты детей выровнялись, и все вошли в третью подгруппу с высоким значением баллов, это 100%.

Таким образом, повторное исследование показало эффективность использования дидактических игр по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста. Составим сравнительную таблицу 13.

Таблица 13

Сравнение результатов после применения в работе дидактических игр

| № | Имя ребенка | Результаты констатирующего этапа | Результаты контрольного этапа |
|----|--------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1 | Рания Д. | 13 | 19 |
| 2 | Арсений Б. | 14 | 18 |
| 3 | Радмир Г. | 18 | 19 |
| 4 | Роман В. | 18 | 19 |
| 5 | Александр С. | 12 | 17 |
| 6 | Дарина Ш. | 12 | 18 |
| 7 | Ляйсан Г. | 13 | 19 |
| 8 | Елисей Г. | 11 | 18 |
| 9 | Юлия В. | 14 | 18 |
| 10 | Мария И. | 19 | 19 |
| 11 | Самир З. | 15 | 19 |
| 12 | Анна С. | 10 | 18 |
| 13 | Ильдан З. | 10 | 18 |
| 14 | Амин А. | 15 | 18 |
| 15 | София П. | 18 | 19 |

Результаты показали следующее: практически у всех детей сформировались пространственные представления. Дети научились ориентироваться в правой и левой стороне, кроме одного мальчика, который владеет обеими руками, и у него происходит задержка развития речи. Но несмотря на это, и этот ребенок улучшил свои результаты, показав вначале эксперимента низкий уровень, а на контрольном этапе работы результаты приблизились к верхней границе среднего уровня.

Изобразим результаты опытно-экспериментальной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр с помощью гистограммы (рис. 1).

Рис. 1. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

В эксперименте участвовало 15 человек – это указано по оси Y. По оси X указаны баллы. Темный цвет – констатирующий этап эксперимента, светлый цвет – контрольный этап эксперимента.

Семеро детей имели первый, низкий уровень сформированности пространственных представлений – это 10-13 баллов. Четверо детей имели второй, средний уровень – это от 14 до 17 баллов. И третья группа из четверых человек имела высокие результаты от 18 и выше баллов.

На контрольном этапе видно, что результаты всех детей возросли и сравнялись с третьей, высокой группой показателей. И только результаты по № 5 приблизился только к верхней границе среднего уровня.

Сравним результаты в процентном соотношении. И построим вторую гистограмму.

Гистограмма 2. Сравнение результатов опытно-экспериментальной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр.

По оси X указаны проценты, по оси Y этапы эксперимента: 1- констатирующий, 2 – контрольный.

При сравнении результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента наглядно показаны успехи в формировании пространственных представлений.

Таким образом, контрольный этап эксперимента подтвердил результативность опытно-экспериментального исследования процесса формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр.

ВЫВОДЫ ПО П ГЛАВЕ

Во второй главе описана опытно-экспериментальная работа по формированию пространственных представлений младших дошкольников.

Базой исследования стала младшая группа МАДОУ №1 села Учалы Учалинского района республики Башкортостан в количестве 15 человек, это дети младшего дошкольного возраста.

Для сбора информации о детях, участвующих в опытно-экспериментальной работе, мы провели анкетирование среди родителей на предмет знаний о формировании у своих детей пространственных представлений, владения правой и левой рукой, развитии памяти и особенностях характера.

Было выяснено, что для эффективности формирования пространственных представлений имеет значение состояние детской памяти, применение в детской деятельности различных видов дидактических игр и накопление в процессе игр практического опыта у каждого ребенка. Это оказывает эффективное психолого-педагогическое воздействие на формирование пространственных представлений.

В подборке дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста были предложены игры, популярные среди детей, которые мы приспособили для работы по освоению схемы тела, начального счета и пространственной ориентации.

Таким образом, задачи опытно-экспериментальной работы по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр нами решены:

– в процессе решения четвертой задачи была подобрана диагностическая методика Т.Н. Мусейбовой для исследования уровня сформированности пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

– Проведено анкетирование родителей на предмет знания состояния сформированности пространственных представлений у своих детей.

– Составлена подборка дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пространственные представления являются базовыми составляющими психического развития ребенка. На их основе развиваются многие высшие психические функции, первыми из которых являются целенаправленные координированные движения. В процессе познания пространственные представления являются переходной ступенью от ощущения и восприятия к мышлению. Пространственные представления связаны с элементарными математическими представлениями.

Тема нашей работы «Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с помощью дидактических игр» актуальна: в период дошкольного возраста психика ребенка интенсивно развивается и этот период является благоприятным для развития пространственных представлений.

Тема соответствует ФГОС ДО: «Содержание должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей... Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени)...» [51].

В каждой из двух глав были последовательно решены все поставленные задачи. В частности, по первой задаче было определено, что в психолого-педагогической характеристике детей младшего дошкольного возраста отмечается появление новых видов деятельности: игры, изобразительной деятельности, элементов трудовой деятельности, умением определять пространственные отношения. В этом возрасте происходит

овладение пространственными представлениями о собственном теле, о взаимоотношении внешних объектов и тела; вербализация пространственных представлений. Развиваются все формы и функции речи.

Выявлено, что особенностью формирования пространственных представлений в онтогенезе является система пространственных и пространственно-временных свойств и отношений, состоящая из четырех уровней, каждый из которых отвечает за последовательное овладение ребенком пространственными представлениями о собственном теле; о взаимоотношении внешних объектов и тела. На основе этих двух этапов происходит вербализация пространственных представлений, соотносящаяся с законами развития движения в онтогенезе. И наиболее сложный и поздно формирующийся уровень – это речевая деятельность, являющаяся в то же время одной из основных составляющих когнитивного развития ребенка.

Из второй задачи следует, что сущностью дидактических игр для формирования пространственных представлений является совершенствование чувственного опыта пространственного различения, и на этой основе развитие словарного запаса для обозначения пространства в речи детей. Игры по развитию пространственных представлений постепенно развиваются от простого к сложному.

При решении третьей задачи были выявлены особенности использования дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста, заключающиеся в их направленности на решение различных задач с нарастающей сложностью. Например, для снятия напряжения; обучение с использованием предметов, предназначенных для ведущей руки, для закрепления знаний, для развития словарного запаса, для накопления опыта ориентирования, для закрепления опыта.

Решением четвертой задачи стала диагностическая методика Т.Н. Мусейиловой [26] для исследования уровня сформированности

пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста. Эта методика была использована в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

Проведение опытно-экспериментального исследования процесса формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр стало решением пятой задачи.

В шестую задачу входило анкетирование родителей. Для сбора информации о детях, участвующих в эксперименте мы провели анкетирование среди родителей на предмет знаний о состоянии сформированности пространственных представлений у своих детей.

Заключительной седьмой задачей явилось составление подборки дидактических ритмических игр для формирования пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста.

Игры, представленные в подборке, интересны, увлекательны и могут принести пользу в работе педагогов и воспитателей детских садов для работы с детьми младшего дошкольного возраста по освоению схемы тела, начального счета и пространственной ориентации.

Эффективность применения дидактических игр по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста, участвующих в эксперименте была подтверждена контрольным исследованием.

Гипотеза исследования подтверждена, цель исследования достигнута.