

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(Н И У «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГНОЗИСА У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ

студентки заочной формы обучения направление подготовки 44.03.01

Педагогического образования

(профиль «Дошкольное образование»)

5 курса группы 02021157

Костыриной Ирины Анатольевны

Научный руководитель

Старший преподаватель

Максимова И.В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГНОЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР | 7 |
| 1.1. Проблема развития пространственного гнозиса у старших дошкольников в научных трудах педагогов и психологов | 7 |
| 1.2. Дидактическая игра как средство развития пространственного гнозиса у старших дошкольников | 20 |
| 1.3. Педагогические условия развития пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр..... | 26 |
| ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГНОЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР..... | 34 |
| 2.1. Определение уровня развития пространственного гнозиса у старших дошкольников..... | 34 |
| 2.2. Содержание образовательной работы по развитию пространственного гнозиса у старших дошкольников с использованием дидактических игр..... | 45 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 51 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 53 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 58 |

ВВЕДЕНИЕ

Ориентация человека во времени и пространстве является необходимым условием его социального бытия, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности.

Восприятие и переработка пространственных характеристик и пространственных соотношений является одной из наиболее сложных форм психического отражения. Вместе с тем, они же есть важнейшее и необходимое условие адаптивного существования, поскольку человек живет и действует в упорядоченном мире предметов, расположенных относительно друг друга; явлений, следующих одно за другим; слов, объединенных во фразы и определенным образом расположенных в них; понятий, вмещающих в себя упорядоченные по структуре содержания, и т.д. Теряя пространственные характеристики, то есть лишаясь опор, с помощью которых преимущественно осуществляется локализация себя в пространстве, человек испытывает чувство тревоги, дискомфорта и неуверенности.

Развитие пространственных представлений ребенка начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем его умственного и сенсомоторного развития. Освоение ребенком действий по пространственному анализу и синтезу значимо для последующего обучения счету, письму, чтению и другим дисциплинам. Разрядное строение числа, графически пространственный образ буквы, вектор направления счетных операций (сложение-вычитание), пространственная конструкция фразы при восприятии читаемого текста, безусловно, требуют от ребенка понимания пространственных соотношений.

При исследовании сформированности пространственного гнозиса у первоклассников были выявлены неумение анализировать взаимоотношения объектов, трудности в анализе причинно-следственных и собственно-временных отношений (трудности понимания условий задач, включающих в

себя квазипространственные характеристики, в том числе инвертированные условия подачи знаний, несоотнесение этих представлений в речи, что ставит детей в условия, когда становится невозможным формулирование развернутой речи, как устной, так и письменной).

Важность пространственно-временной организации деятельности детей отмечалось еще в 40-60 г.г. прошлого столетия Б.Г. Ананьевым, И.О. Галкиной, И.С. Якиманской. Вопросами формирования у детей пространственного гнозиса занимались Л.А. Венгер, Р.К. Говорова, А.Н. Давидчук, О.М. Дьяченко, Т.И. Ерофеева, В. Каразану, Т.В. Лаврентьева, П.Ф. Лесгафт, А.М. Леушина, Т.А. Мусейибова, В.П. Новикова, Э. Я. Степаненкова, А.А. Столяр, М.А. Фидлер и др.

Б.Г. Ананьевым сделан психологический анализ поэтапного развития пространственных ориентировок у детей разного возраста. Им обосновано, что в раннем возрасте ребенок воспринимает пространство в основном на чувственной основе. В дошкольном возрасте обучение опирается как на чувственную, так и на логическую (словесную) основу. В школьном возрасте учащиеся ориентируются в пространстве по основным сторонам горизонта.

Т.А. Мусейибова разработала методику обучения детей раннего и дошкольного возрастов пространственным ориентировкам: на себе, от себя, от любого предмета, на основе словесных указаний.

Э.Я. Степаненкова исследовала развитие пространственных ориентировок в связи с организацией занятий по физической культуре и пешеходных прогулок.

Проблемы нарушения пространственного гнозиса у дошкольников широко освещены в коррекционной литературе. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, И.А. Филатова непосредственно связали нарушение речи детей с нарушениями пространственного гнозиса.

Пространственный гнозис развивается на основе активных движений в реальном, сложном, многомерном и динамичном пространственном мире с опорой на схему собственного тела и обязательное взаимодействие всех ор-

ганов чувств. Современному ребенку на этапе дошкольного детства часто недостает предпосылок для развития пространственного гнозиса, что приводит к отклонениям в функцио-генезе с последующими трудностями в обучении.

Дидактические игры, на наш взгляд, являются одним из наиболее эффективных средств развития пространственного гнозиса у старших дошкольников. Возможности дидактической игры в развитии пространственного гнозиса изучали О.И. Галкина, Л.Д. Комарова, Т.А. Мусейибова, В.Г. Нечаева, Н.А. Сенкевич, Э. Я. Степаненкова и др.

Дидактические игры создают игровую мотивацию и положительный эмоциональный фон. В дидактических играх есть возможность формировать новые знания, знакомить детей со способами действий, расширять, уточнять и закреплять знания. Каждая из игр решает конкретную задачу совершенствования пространственного гнозиса у детей.

Учитывая значимость развития пространственного гнозиса, проблем с восприятием пространства даже у детей школьного возраста, и большими возможностями дошкольного возраста в развитии пространственного гнозиса, мы выбрали тему исследования «Развитие пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр».

Проблема исследования: каковы педагогические условия развития пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр. Решение данной проблемы и составляет **цель исследования**.

В качестве **объекта исследования** выступает процесс развития пространственного гнозиса у старших дошкольников.

В качестве **предмета исследования** - педагогические условия развития пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр.

Гипотеза исследования: процесс развития пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр будет эффективным, если будет обеспечен:

- учет уровня развития пространственного гнозиса у дошкольников;
- включение в дидактические игры сказочного сюжета;
- освоение специальных слов и грамматических форм, означающих пространственные признаки (пространственной лексики).

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Выяснить сущность и содержание развитие пространственного гнозиса у старших дошкольников.
2. Раскрыть особенности развития пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр
3. Определить и обосновать педагогические условия развития пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр
4. Выявить уровень развития пространственного гнозиса у старших дошкольников.
5. Разработать систему дидактических игр по развитию пространственного гнозиса у старших дошкольников.

Методы исследования: теоретический: анализ психолого-педагогической и методической литературы; эмпирические: опрос, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 69 «Центр развития ребёнка «Сказка» г. Белгорода (МАДОУ д/с № 69).

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГНОЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

1.1. Проблема развития пространственного гнозиса у старших дошкольников в научных трудах педагогов и психологов

В истории науки в каждую эпоху обычно имеется такая узловая проблема исследования, которая является носителем основной, принципиальной проблематики данной науки. Такой проблемой в психологии и педагогике на рубеже прошлого и настоящего столетия была проблема пространства.

Исследование пространственного гнозиса имеет сравнительно короткую историю. Начало положено трудами Г. Экаена, Дж. МакФи, М.С. Лебединского, Е.П. Кока, А.Р. Лурия и др.

Пространство - это форма существования материи, не зависящая от нашего сознания, объективная реальность.

Гнозис (гносис) (от греч. *gnosis* — знание, учение) - собирательное понятие для процессов перцептивной категоризации (опознания) стимулов разной модальности (напр., зрительный и слуховой гнозис, стереогноз и т. д.) (31).

Пространственный гнозис (восприятие пространства (англ. «*space perception*»)) - чувственно-наглядное отражение пространственных свойств вещей (их величины и формы), их пространственных отношений (расположения относительно друг друга и воспринимающего субъекта и в плоскости, и в глубину) и движений. К пространственному гнозису иногда относят также восприятие пространственных свойств и отношений частей собственного тела наблюдателя (т.н. схема тела) (49).

Восприятие пространства включает восприятия расстояния или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов.

Часто говорят о нарушениях пространственного гнозиса - пространственных агнозиях - расстройствах определения различных параметров пространства; нарушениях возможности воспринимать пространственные признаки окружающей среды и изображений объектов («дальше — ближе», «больше — меньше», «слева — справа», «сверху — снизу») и способности ориентироваться во внешнем трехмерном пространстве (28).

Пространственный гнозис рассматривается как результат совместной деятельности различных анализаторов: зрительного, двигательного, осязательного, кинестетического и т.д. И.М. Сеченов и И.П. Павлов указывали на значение двигательного анализатора в осуществлении пространственной ориентировки. Двигательный акт всегда связан с анализом окружающего пространства. Он является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних анализаторов. У детей развитие пространственного гнозиса связано с участием кинестезии в сложной системе условно-рефлекторных связей. Но человек — существо по преимуществу оптическое - ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных; восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения (50).

Однако восприятие пространства, т. е. положения предметов в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как его покоя и движения, совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство в сочетании с собственно-зрительными ощущениями играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря этому глаз может наподобие руки «ощупывать» предмет. Он функционирует в качестве измерительного прибора. И.М. Сеченов писал, что пространственное видение есть видение измерительное с самого начала своего развития. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. Они помогают внести расчлененность и

оформленность, без которых восприятие неподвижного глаза не могло бы достичь (50).

Исследования Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина и др. подтвердили, что восприятие пространства является сложной функциональной системой, опирающейся на совместную работу целого комплекса анализаторных систем внешней и внутренней среды человеческого организма с их пространственными двенадцати различительными функциями, каждая из которых вносит свой вклад в построение активной перцептивной деятельности среди которых особо важное значение имеют зрительный и двигательно-кинестетический анализаторы. (1)

П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия, Г.Л. Тойбер и др. рассматривают восприятие как функциональную систему, и особенно, это касается пространственного восприятия, в котором задействована целая система мозговых зон. Пространственное восприятие осуществляется третичными зонами задних отделов мозга, располагающихся на границе между затылочными, височными и постцентральными (теменными) областями левого полушария мозга, и составляют зону перекрытия зрительного, слухового, вестибулярного и кожно-кинестетического анализаторов. Их центром являются 39-е и 40-е поля (по Бродману). Эти зоны формируются только у человека и вступают в работу не раньше 7 лет. Только совместная деятельность этих анализаторов создает у ребенка, в конце первого года жизни, умение ориентироваться в окружающем пространстве (1; 4; 31).

Дальнейшее развитие восприятия пространства идет в направлении латерализации восприятия и осознании схемы тела. Человек начинает воспринимать пространство и «самого себя» в системе геометрических координат. Во внешнем пространстве начинает ощущаться и выделяться, «левое» и «правое», «сверху» и «снизу». Подобное развитие пространственного и сомато-пространственного ощущения и восприятия начинает испытывать заметное организующее влияние речи – появляются понятия «левого» и «правого», «спереди» и «сзади» и т.д.

Выделяют 3 вида пространственного гнозиса:

- внутреннее пространство;
- внешнее пространство;
- отраженное в речи, «квазипространство» (49. с. 179).

Внутреннее пространство, пространство нашего тела, обозначаемое в нейропсихологии как соматогнозис, схема и образ тела, заданные нам генетически. Развитие внутреннего пространства происходит за счет:

- болевых и аналогичных им дискомфортных состояний;
- взаимодействий, разнообразных ощущений, возникающих вследствие соприкосновения с окружающим миром;
- разнообразных комфортных и дискомфортных контактов, чувственных соприкосновений с другими людьми (точнее их телами);
- собственной двигательной активности, которая предоставляет самые разные и богатые ощущения.

Внешнее пространство надстраивается в онтогенезе над внутренним, телесным. Оно дано через призму зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного анализаторов и их альянсов.

Квазипространство - отраженное в речи пространство, абстрагированное от наглядных чувственных образов. Квазипространство выражается в употреблении предлогов, которые все первоначально означают пространственные отношения, а также в словах, обозначающих виды деятельности и свойства. Вершиной развития пространственного гнозиса является речевое квазипространство (49).

А.В. Семенович, Н.Я. Семаго и М.М.Семаго представляя структуру пространственного гнозиса, отмечают, что она имеет сложное иерархическое строение:

- первый уровень - овладение пространством собственного тела;
- второй уровень - уровень пространственного взаимоотношения внешних объектов и собственного тела;

- третий уровень - вербализация пространственных представлений (владение предлогами и понятиями выше, ниже, на, над, под, снизу, между);
 - четвертый уровень - уровень лингвистических представлений.
- Формирование пространства языка и мышления (пространство языка) (владение ребенком сложными речевыми конструкциями (в том числе пространственно-временных и причинно-следственных) и возможность оперирования ими: возможность словообразования; формирование сравнительной степени прилагательных; подбор антонимов и синонимов; формирование и понимание пассивных речевых конструкций; степень развития пространственно-временных и причинно-следственных представлений; решение задач с косвенным вопросом). Этот уровень начинает формироваться не раньше семи лет (49; 48).

Пространственный гнозис является одной из наиболее рано проявляющихся, но долго формирующихся в онтогенезе психических функций. Как отмечают М.М. Кольцова, И.А. Филатова условные рефлексy на пространственные сигналы вырабатываются в несколько раз медленнее по сравнению с другими условными рефлексам (23; 54).

В современной психологии в достаточной степени разработаны нормативы по формированию пространственного гнозиса на различных этапах онтогенеза в рамках нормативного развития (8; 10; 22; 33; 40).

Во внутриутробном периоде развития происходит накопление мышечных, тактильных ощущений от внешних раздражителей и положения своего собственного тела, то есть происходит формирование «темного мышечного чувства», а в момент родов тело разворачивается на 45 градусов, что обогащает его новыми ощущениями. Как отмечает О.И. Крушевицкая, у новорожденного поэтапно складывается базовый для пространственно-временных представлений фактор, как система координат с момента развития двигательных умений, таких как 90-градусный разворот в процессе сидения и ползанья, 180-градусный поворот - с момента перехода к прямохождению, 360-градусный - с момента овладения пространством, находящимся сзади. В тре-

тьем полугодии жизни ребенок уже начинает овладевать речью, где обобщает все свои знания об окружающем пространстве (27).

Изучению особенностей развития восприятия пространства у детей раннего возраста посвящены многие исследования. Они показывают, что пространственный гнозис проявляется уже тогда, когда ребенок в возрасте четырех-пяти недель начинает фиксировать глазами предмет на расстоянии 1-1,5 метров и к трем месяцам определяется полностью. Перемещение взора за движущимися предметами наблюдается у детей двух-четырех месяцев. На начальном этапе перемещение взора представляет собой толчкообразные движения, затем наступает вторая фаза скользящих непрерывных движений за движущимся в пространстве предметом, что наблюдается у разных детей в возрасте от трех до пяти месяцев. С этого времени бинокулярное зрение как основа пространственного видения приобретает определенное значение в пространственной ориентации ребенка (4; 10; 12; 20).

По мере развития механизма фиксации взора формируются дифференцированные движения головы, корпуса тела, изменяется само положение ребенка в пространстве. Однако еще нет рассматривания или поиска предмета. Поиск предмета возникает позднее на основе слежения глаз за передвижением предмета в пространстве. Поэтому подчас почти невозможно отграничить слежение и поиск. В процессе накопления сенсомоторного опыта возрастает способность различения объектов в пространстве, увеличивается дифференцировка расстояний. Так, ребенок трех месяцев может следить за предметом на расстоянии 4-7 м, а в десять месяцев уже следит за предметом, движущимся по кругу. Такой процесс видения движущегося предмета на разном расстоянии свидетельствует о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства. Таким образом, движение объекта становится источником сенсорного развития и перестройки сенсорных функций, прежде чем возникает движение самого ребенка к предмету (23).

Известно, что с первых месяцев жизни и весь последующий период развития взор ребенка привлекают не просто яркие, блестящие предметы, а

прежде всего предметы двигающиеся. Исследования Б. Г. Ананьева показали, что движение объектов является основой, исходным объективным условием восприятия пространства. Движения ребенка навстречу предмету возникают тогда, когда уже образовались ориентировочные простые условные рефлексy. Фиксация взгляда, поворот головы, движения рук и другое, повторяющиеся в этих условиях реакции свидетельствуют о том, что движущиеся предметы стали для ребенка объектом восприятия, внимания, стимулом движений (33).

Слежение за движением предмета в пространстве развивается: сначала он воспринимается в горизонтальном направлении от ребенка, затем в результате длительных упражнений ребенок приучается следить за движением предмета и в вертикальном направлении, что расширяет его кругозор, стимулирует его собственные движения к предмету. Постепенно движение объекта и самого ребенка уже начинают совместно развивать сенсорные механизмы.

Если для детей 3 - 4 месяцев пространство существует как что-то необособленное, то наблюдения за детьми 10 - 12 месяцев показали, что все пространство, окружающее ребенка, действует на него как целое, в котором выделяются движения самих предметов, их пространственные качества и отношения. Среди них, по мнению Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко, первое место занимает отделение предметов от окружающего пространства. Важным выводом является и то, что, начиная с 3 мес. особую роль в развитии зрительного восприятия пространства играет звук и слуховые ориентировочные реакции (1).

Сначала ребенок воспринимает окружающие его предметы, которые находятся в горизонтальном положении, а когда начинает сидеть, потом ходить, следит за движущимися предметами, находящимися в вертикальном положении.

Прослеживая формирование восприятия пространства у детей раннего возраста, И.М. Сеченов обращал внимание на большую роль в этом двига-

тельной активности ребёнка, возможности перемещаться в пространстве и действовать с различно расположенными предметами (50).

С развитием вертикального положения тела и собственным передвижением (ходьбой) значительно расширяется практическое освоение пространства ребенком. Передвигаясь сам, ребенок осваивает расстояние одного предмета от другого, делает попытки, напоминающие даже измерение расстояния. С ходьбой возникают новые ощущения преодоления пространства - ощущение равновесия, ускорение или замедление движения, которые сочетаются со зрительными ощущениями (22).

Такое практическое освоение ребенком пространства функционально преобразует всю структуру его пространственного гнозиса. Начинается новый период в развитии восприятия пространства, пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира.

Накопление практического опыта освоения пространства позволяет постепенно овладеть и словом, обобщающим этот опыт. Однако ведущую роль в познании пространственных отношений и в формировании представлений в раннем и младшем дошкольном возрасте играет еще непосредственный жизненный опыт. Он накапливается у ребенка дошкольного возраста в разнообразных видах деятельности (подвижные и строительные игры, изобразительная деятельность, наблюдения в процессе прогулок и т. д.). По мере его накопления движущей силой в формировании системного механизма восприятия пространства все большую роль начинает приобретать слово (39).

На определенной стадии онтогенеза в результате неоднократных действий правой рукой в коре головного мозга вырабатываются условные зрительно-двигательные связи, которые способствуют выделению правой руки как ведущей. Дальнейшая дифференциация правой и левой сторон тела формируется на основе умения выделять правую руку. Различение левой руки у ребенка в этот период осуществляется только через правую. Используя длительные ощущения движений своих рук, ребенок начинает различать правые и левые части тела (53).

Дети дошкольного возраста уже в 3 - 3,5 года практически легко различают правую и левую руки. Они производят ряд действий только правой рукой (едят, рисуют, берут предметы и т.д.), но еще полностью не владеют речевой дифференциацией «правое» - «левое». Развитие речевых пространственных дифференцировок происходит значительно позднее.

Ориентировка детей в окружающем пространстве формируется также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т.е. ближе к правой или левой руке. При этом дифференциация направлений сопровождается двигательными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются соответствующие речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Различение правой и левой сторон предмета, находящегося непосредственно перед ребенком, появляется позже.

Особенно трудно для ребенка определение правых и левых частей тела у человека, сидящего напротив, так как в этом случае ему нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении (30; 51).

Представления о взаиморасположении объектов по отношению друг к другу в вертикальной оси: «выше - ниже» формируется к 3,5 - 4 годам, «выше, чем - ниже, чем» - 4 - 4,5 годам. Представления о взаиморасположении объектов по отношению друг к другу в горизонтальной плоскости («ближе, чем - дальше, чем») формируется к 5 годам, «перед» - 5,5 и «за» к 5,5 - 6 годам (53, С. 129-130). Владение основными пространственными представлениями и понимание сложных речевых конструкций формируется к 7-8 летнему возрасту (35).

Новый этап в развитии восприятия ребенком пространства, пространственных признаков и отношений предметов связан с развитием речевого общения его со взрослым. Речевые пространственные понятия даются ребенку в том виде, в той системе, которая создана историческим развитием языка.

Как показали исследования, ребенок, передвигаясь в пространстве, действуя с предметами, вступает в новый период обогащения словарного запаса (тут, там, близко, далеко, слева, справа и т. д.) (19).

Изучая особенности развития пространственных ориентировок в дошкольном возрасте, М. В. Вовчик-Блаkitная отмечает, что процесс формирования пространственных представлений у дошкольников определяется характером жизненного опыта ребенка и его отношением к действительности (10).

Дети 3 - 4 лет имеют конкретные представления о направлении «вперед - назад», «вверх - вниз». Мышечные, зрительные и слуховые ощущения, возникающие при перемещении ребенка в пространстве, постоянно ассоциируются с названиями направлений и дают возможность уже в младшей группе выполнять несложные задания, требующие пространственного различения по словесным указаниям, - пройдите вперед, поднимите флажки вверх и т. д.

Известно, что представления и соответствующие определения пространственных направлений «вперед - назад», «вверх - вниз» у детей 3 - 4 лет имеют еще конкретное сенсорное содержание и непосредственно связаны с движениями самого ребенка в данном направлении. «Куда смотрят глаза, там «вперед», - говорят дети. Не отделяя представления о пространстве и размещение предметов от движений собственного тела и рук, дети младшего дошкольного возраста недостаточно осознают относительность пространственных понятий. Им трудно представить, что то, что для них «впереди», для кого-то может быть «сзади».

Еще труднее ребенку понять относительность положения изображенных предметов. Трудность заключается в том, что в этих ситуациях дети не могут опереться на привычные двигательные реакции рук, глаз, головы, с помощью которых они различают направления окружающих предметов (15; 20).

С возрастом процесс пространственного различения направлений «впереди», «сзади», «вверху», «внизу» постепенно освобождается от внешних ак-

тивных движений тела и заменяется указывающим жестом руки или движением глаз.

М.В. Вовчик-Блаkitная выделила несколько последовательных этапов в развитии пространственного гнозиса у дошкольников. На первом этапе анализ и синтез пространственных признаков и отношений предметов должен опираться на комплекс практических действий. Двигаясь, меняя положение корпуса, головы, рук, ребенок контролирует все с помощью зрения. Речь на этом этапе не играет решающей роли.

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

На третьем этапе формируются более обобщенные представления о пространстве, умения определять направления не только относительно себя, но и относительно другого человека или предмета (10).

Психолого-педагогические исследования (А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова) показали, что, определяя направление в пространстве, ребенок, прежде всего, соотносит его с определенными частями собственного тела: вверху - это там, где голова, внизу - где ноги, впереди - где лицо, сзади - где спина, справа - где правая рука, слева - где левая рука. Ориентировка на собственном теле является исходным в освоении ребенком пространственных направлений (33; 40).

В исследованиях Т.А. Мусейибовой была выявлена важная закономерность, характеризующая особенности восприятия пространства детьми дошкольного возраста. В каждой паре пространственных обозначений ребенком сначала усваивается только одно из них, а именно: сверху, под, справа, сзади, посередине, один за другим. Усвоение противоположных обозначений: над, слева, внизу и др. - происходит позже и, как подчеркивает Т.А. Мусейибова, на основе сравнения с первыми. Из всех парных групп основных

направлений раньше всего ребенок начинает выделять верхнее. Возможно, это объясняется вертикальным положением тела ребенка (40).

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что дети дошкольного возраста испытывают определенные трудности в восприятии пространственных отношений между предметами. Даже детям 6 - 7 лет трудно найти парные группы предметов по признаку одинакового размещения их. Сами предметы и их признаки (цвет, размер, количество) оказываются более значимыми, и им легче выделять их, чем пространственное размещение этих предметов.

При восприятии и отображении пространственных отношений между предметами Т.А. Мусейбова выделила 3 этапа. На первом этапе ребенок еще не вычленяет пространственных отношений между отдельными предметами, не осознает связи между ними. Например, детям 3 - 5 лет давали матрешек, которые были размещены в разных пространственных соотношениях одна к другой: две матрешки рядом, две - одна против другой, еще две матрешки друг за другом - и предлагали найти парные группы предметов по признаку одинакового их размещения. Большинство детей вообще не замечали разницы между парами и говорили, что все группы одинаковые.

На втором этапе дети пытались практически дифференцировать пространственные отношения между предметами. Это выражалось в их умении самостоятельно определять местонахождение предмета среди других в разных ситуациях. Однако только под руководством взрослого дети осознают значение пространственных терминов. Например, во время выполнения заданий с предлогом «под» было отмечено, что дети лучше ориентируются в размещении игрушек под шкафом, под столом и хуже в менее привычных ситуациях: спрятать книгу под скатерть, картину под кубик и т. д. На этом этапе оценка пространственных отношений еще диффузна, хотя дети уже замечают их.

Третий этап характеризуется дальнейшим совершенствованием восприятия пространства. Значительную роль в этом играет слово. Материалы

исследований показывают, что в речи детей появляются сначала предлоги «возле», «в», «на», «под». Но полностью отсутствуют в речи даже старших дошкольников такие предлоги, как «между», «напротив», «над». Усвоение детьми этих и других предлогов и наречий позволяет точнее оценить размещение предметов и отношения между ними (40).

В результате взаимодействия взрослого и ребёнка, последний постепенно переходит от неточных общих словесных обозначений пространства («там», «тут», «здесь» и т.п.) к освоению специальных слов, обозначающих пространственные признаки предмета и его взаиморасположение с другими («слева», «выше» и т.п.). Эти понятия становятся орудием для дальнейшего, более глубокого анализа пространственного восприятия, обозначенный словом признак предмета вычленяется и превращается в самостоятельный объект познания. С течением времени подобные слова приобретают оттенок относительности, и ребёнок уже самостоятельно определяет отношения между 2-3 предметами, используя выражения «слева от», «справа от» и т.д.. Это осуществляется благодаря тому, что при определении пространственных отношений между объектами ребенок переносит «схему своего тела», являющуюся для него основой освоения «словесной системы отсчёта» при определении пространственных направлений, на тот объект, который в тот момент служит для него фиксированной точкой отсчёта (22; 29).

Б.Г. Ананьев отмечал относительное отставание и неравномерность пространственных компонентов грамматического строя речи детей, так как для этого требуется накопление знаний о предметах и их свойствах. Обозначение словом определенных признаков и отношений, абстрагирование от самих предметов является показателем значительных сдвигов в умственном развитии детей (1).

К моменту поступления в школу ребёнок, как правило, уже различает свои правую и левую руку, понимает значение слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «впереди», «позади» и т.д., может не только практически вос-

произвести, но и определить словами расположение предметов относительно самого себя (30; 53).

Таким образом, пространственный гнозис является сложной функциональной системой, включающий совместную работу целого комплекса анализаторных систем человека, среди которых особо важное значение имеют зрительная и двигательно-кинестетическая.

Структура пространственного гнозиса имеет сложное иерархическое строение: уровень овладения пространством собственного тела; уровень пространственного взаимоотношения внешних объектов и собственного тела; уровень вербализации пространственных представлений; уровень лингвистических представлений.

Пространственный гнозис - один из главных психических процессов, формирующийся у детей с первых месяцев жизни. К старшему дошкольному возрасту ребенок точку отсчета ведет от себя. Постепенно старшие дошкольники начинают ориентироваться в пространстве от любого предмета, т. е. наблюдается переход от использования ребенком системы с фиксированной точкой отсчета к системе отсчета со свободным размещением точки.

1.2. Дидактическая игра как средство развития пространственного гнозиса у старших дошкольников

Исследованием вопросов теории и практики использования дидактических игр занимались, как зарубежные (Ф.Фребель, Д.Дьюи, О.Декроли и др.), так и отечественные педагоги и психологи (Блонский П.П., Венгер Л.А., Михайлова З.А., Сикорский И.А., Тихеева Е.И. и др.).

Дидактические игры - это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогом в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Если рассмотреть структуру дидактической игры, можно выделить следующие структурные составляющие: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила игры, результат игры.

Дидактическая задача определяется целью учебного и воспитательного влияния. Сформулированная педагогом, она отражает его учебную деятельность. Дидактическую задачу игры определяют в соответствии с требованиями, предусмотренными программой, и с учётом возрастных особенностей детей.

Игровая задача воспроизводится игроками. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется посредством игровой задачи. Она определяет игровые действия. Главное то, что дидактическая задача в игре замаскирована и появляется перед игроками в виде игровой задачи.

Игровые действия — основа игры. В разных играх игровые действия различаются по направлениям и отношению к игрокам. Игровые действия являются средством реализации игрового замысла, но содержат также действия, направленные на решение дидактической задачи.

Правила игры, их содержание и направление обусловлены общими задачами формирования личности, игровыми задачами и игровыми действиями. В дидактической игре правила всегда заданы. С помощью правил педагог руководит игрой, процессами познавательной деятельности и поведением игроков.

Подведение итогов (результат) проводится сразу по завершении игры. Это может быть подсчёт баллов; определение игроков, успешнее других выполнивших игровую задачу; определение команд-победителей и т. п. (5).

В теории и практике дошкольного образования выделяют следующие виды дидактических игр:

- а) игры с игрушками и предметами;
- б) настольно-печатные игры;
- в) словесные игры (24).

Игры с предметами основаны на непосредственном восприятии детей, соответствуют стремлению ребенка действовать с предметами и таким образом знакомиться с ними. В играх с предметами дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различия предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов, величиной, цветом, пространственным расположением.

С помощью настольно-печатных игр успешно развиваются речевые навыки, математические способности, логика, внимание, навыки самоконтроля. Они разнообразны по видам: «лото», «домино», «парные картинки».

Словесные игры – это эффективный метод воспитания самостоятельности мышления и развития речи у детей. Они построены на словах и действиях играющих, дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают их по описанию, находят сходства и различия этих предметов (17)

Характерные особенности дидактических игр заключаются в том, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей. Однако, созданные в дидактических целях, они остаются играми.

Анализ имеющейся научно-методической литературы позволяет выделить несколько групп дидактических игр, способствующих развитию пространственного гнозиса.

Первая группа: игры на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве.

Вторая группа: игры на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами.

Третья группа: дидактические игры на распознавание местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними.

Четвертая группа: игры на ориентировку в двумерном пространстве, т.е. на плоскости, например на листе бумаги. О.И. Галкина, В.Г. Нечаева,

Н.А. Сенкевич и др. отмечают целесообразность проведения с детьми старшего дошкольного возраста так называемых «зрительных диктантов» (13).

Пятая группа: игры словесные. Они специально предназначены для активизации пространственной терминологии ив речи самих детей.

Т.А. Мусейибова в систему дидактических игр и упражнений по развитию у дошкольников пространственного гнозиса включает:

- ориентировку «на себе»; освоение «схемы собственного тела»;
- ориентировку «на внешних объектах»; выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед - назад, вверх - вниз, направо - налево;
- определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;
- определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;
- 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 (40).

Выделяют следующие этапы работы, соответствующие развитию пространственного гнозиса в содержании дидактических игр:

Первый этап: формирование пространственных представлений с точки отсчета «от себя»: слева, справа, сверху, внизу, впереди, сзади.

Второй этап: формирование пространственных представлений с точки отсчета «от предмета», «от другого человека».

Третий этап: формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому.

Четвертый этап: формирование умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении.

Пятый этап: формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве) (38; 40).

При решении задач каждого этапа необходимо уделять внимание закреплению умения различать левую и правую руки. Упражняя в различении противоположных направлений, постепенно усложнять задания: увеличивать количество предметов, местоположение которых предлагается определить, а также расстояние между ребёнком и предметами. Детей необходимо обучать не только определять, в каком направлении от них находятся предметы, но и самостоятельно создавать указанные ситуации. Совершенствуя умения передвигаться в указанном направлении, можно предложить изменять направление движения не только во время ходьбы, но и бега. В процессе обучения обращать внимание на освоение детьми значения предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения.

Для развития пространственного гнозиса у дошкольников, педагог должен выстраивать работу с учётом возрастных и психологических особенностей детей. Кроме этого, дидактические игры должны способствовать самостоятельному выявлению детьми основных свойств и отношений, развитию познавательных способностей детей (44).

При подборе игр перед детьми ставятся иногда слишком легкие или, наоборот, чрезмерно трудные задачи. Если игры по своей сложности не соответствуют возрасту детей, они не могут в них играть и наоборот — слишком легкие дидактические задачи не возбуждают у них умственной активности.

Вводить новые игры нужно постепенно. Они должны быть доступны детям и вместе с тем требовать определенного напряжения сил, способствовать их развитию и самоорганизации.

Каждая дидактическая игра включает в себя несколько элементов: дидактическая задача, содержание, правила и игровые действия. Основным

элементом дидактической игры является дидактическая задача. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обеспечивают ее выполнение.

Содержанием дидактических игр, способствующих развитию пространственного гнозиса, являются ориентировка в схеме собственного тела, в окружающем пространстве, восприятие пространственных признаков предметов, понимание логико-грамматических конструкций.

Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребенок, указывают путь к достижению цели. Они воспитывают у детей умение сдерживаться, управлять своим поведением.

Немаловажная роль в дидактических играх принадлежит игровому действию. Игровое действие — это проявление активности детей в игровых целях: выбрать того ребенка, который стоит справа (слева, сзади, впереди), нарисовать карту, сделать один шаг влево и один шаг назад, повторить движения со схемы, дорисовать предмет, написать письмо другу, правильно ответить на вопрос и т. д.

Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, решается ребенком более успешно, так как его внимание прежде всего направлено на развертывание игрового действия и выполнение правил игры. Незаметно для себя, без особого напряжения, играя, он выполняет дидактическую задачу, происходит развитие пространственного гнозиса.

Благодаря наличию игровых действий дидактические игры делают обучение более занимательным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки к более глубокому овладению знаниями, умениями и навыками (21).

Таким образом, мы выяснили, что дидактические игры способствуют развитию у детей пространственного гнозиса.

В научной литературе выделено пять групп дидактических игр, способствующих развитию пространственного гнозиса и пять этапов работы, соот-

ветствующие развитию пространственного гнозиса в содержании дидактических игр.

1.3. Педагогические условия развития пространственного гнозиса у старших дошкольников средствами дидактических игр

Анализ научной литературы позволил нам выделить педагогические условия, реализация которых в дидактических играх будет способствовать развитию пространственного гнозиса у старших дошкольников:

- 1) учет уровня развития пространственного гнозиса у дошкольников;
- 2) вариативность дидактических игр;
- 3) освоение специальных слов и грамматических форм, означающих пространственные признаки (пространственной лексики).

Первое условие - учет уровня развития пространственного гнозиса у дошкольников.

В структуре пространственного гнозиса выделяют выделить четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней (47).

Как отмечают Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, в основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком пространственными представлениями. Безусловно, все эти уровни (и, соответственно, их подуровни) в процессе развития ребенка в определенной степени пересекаются между собой во времени (48).

Авторы подчеркивают, что нельзя рассматривать формирование и развертывание во времени пространственных представлений вне развития произвольности психической активности и эмоционально-аффективной сферы.

Рассмотрим в общих чертах структуру пространственных представлений.

Первый уровень - пространственные представления о собственном теле.

Подуровнями являются:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное мышечное чувство, по И.М. Сеченову), — 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.

Второй 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: топологические представления (о нахождении того или иного предмета), координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны»), 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». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления) (семаго пробл дети).

Третий уровень - уровень вербализации пространственных представлений. У ребенка вначале в импрессивном плане, а позже в экспрессивном (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 представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.п.

Четвертый 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 (47; 49).

Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития. Временной фактор («временной вектор», по А.В. Семенович) (49) играет значительную роль, определяя стиль мышления и собственно когнитивное развитие ребенка.

Сформированность пространственного гнозиса и пространственно-временных представлений производится в соответствии с выделенными четырьмя уровнями (и подуровнями), оценивается в той последовательности, в какой они формируются и «простраиваются» в онтогенезе. Безусловно, следует отметить, что эти уровни не просто надстраиваются друг над другом в процессе развития, но пересекаются во времени, как бы перекрывая друг друга в соответствии с законом перекрытия стадий и последовательной дифференциации (48).

Педагоги должны выявить тот уровень, на котором произошел «сбой» в развитии ребенка, и определить «исходную точку» и объем работы с базовыми составляющими для их дальнейшего гармоничного формирования и развития. Это дает возможность реально «опредметить» «зону ближайшего развития» и «привязать» ее к границе между уже «созревшими и еще созреваю-

щими процессами», в соответствии с представлениями Л.С. Выготского. Это же позволяет использовать так называемый принцип замещающего развития для построения адекватной программы работы с ребенком (12).

Естественно, что каждый возрастной период характеризуется собственными особенностями и показателями сформированности базовых составляющих.

Следующее условие - включение в дидактические игры сказочного сюжета. В процессе дидактических игр необходимо, на наш взгляд, осваивать специальные слова и грамматические формы, обозначающих пространственные признаки – это является третьим условием нашей гипотезы. У ребенка старшего дошкольного возраста начинает формироваться обобщенное знание о пространственных признаках и отношениях, отмечается переход к высшему уровню отражения пространства и ориентировки в нем.

Пространственные предлоги и наречия рано появляются в речи дошкольника, но подлинно пространственное содержание нередко скрыт от ребенка. Часто шестилетние дети не понимают смыслового значения употребляемых ими пространственных терминов. Опыт пространственной ориентации в дидактических играх, совершенствование пространственных восприятий и представлений в них, помогают детям понять смысл соответствующих терминов. Вначале они не выделяются ребенком в качестве слов, имеющих самостоятельное значение. Выполняя игровой действие «Поставь игрушки рядом (напротив, друг за другом, между двумя другими игрушками и т.п.)», большинство детей в возрасте трех-четырёх лет действуют хаотично. Они располагают предметы произвольно, безотносительно один к другому, или отдельно, независимо от указанной точки отсчета (43).

На данном этапе пространственные обозначения еще не вычленяются детьми из состава тех слов, которые они употребляют. В дальнейшем ребенок выделяет пространственные термины как слова, имеющие самостоятельное значение. Они употребляются детьми для указания на близость расстояния в расположении предметов относительно друг друга. Далее у детей отме-

чаются попытки дифференцировать пространственные обозначения по их смысловому содержанию, основываясь на точном определении пространственных отношений. При этом у дошкольников ярко выражено стремление к общению со взрослыми, желание получить ответ на свои вопросы: «Так?», «Сюда?», «Здесь?», «Правильно?». Постепенно дети овладевают многообразием пространственных обозначений (19).

Не все пространственные предлоги и наречия легко усваиваются детьми. Некоторыми из них (такими, как тут, там, здесь, около, на) дети овладевают рано. Другие же обозначения (справа, слева, напротив, между) часто неизвестны детям даже в конце дошкольного возраста. Способность дошкольника давать словесную характеристику пространственной ситуации зависит от степени усвоения обобщенного способа анализа предметно-пространственного окружения. Дидактические игры с заданиями ориентировки «на себе», «от себя», применение их на различных предметах позволяют ребенку уяснить значение пространственных предлогов в, на, под, за (25).

Дидактические игры помогают обобщать единичные, разрозненные восприятия детей о пространственных отношениях. Для этого используются игры на распознавание детьми не только различных пространственных ориентировок, но и идентичных. Они помогают учить детей сравнивать парно противоположные пространственные отношения и направления: впереди - сзади, справа - слева, над- под, под - за, посередине - с краю, вверху - внизу. Прием сравнения помогает ускорить процесс различения детьми сходных пространственных ситуаций и их обозначений.

Важно показать детям относительность пространственных характеристик предметного окружения и местности, что обусловлено исходной точкой отсчета, в том числе положением предмета. Например, при одном исходном положении шкаф стоит справа от ребенка, но при повороте малыша на 90° или 180° пространственная характеристика расположения шкафа будет иной. Дидактические игры позволяют не только знакомить детей с различ-

ными пространственными обозначениями, но и способствовать активному употреблению в их речи пространственных терминов (35).

Это обусловлено тем, что часто даже дети школьного возраста заменяют точные пространственные обозначения другими словами, жестами и грамматическими формами. Так, например, слова тут, вот, там, здесь активно употребляются первоклассниками при наличии в их словаре более точных пространственных обозначений. Отмеченная особенность очень характерна для детей дошкольного возраста (54). Развивающийся у ребенка в дидактических играх словарь пространственных обозначений содействует более полному и точному отражению пространственных отношений. Пополнение словарного запаса положительно влияет на формирование грамматического строя устной речи ребенка, а в период школьного обучения помогает ему осваивать правила правописания предлогов и наречий. Работа над словарным запасом ребенка дошкольного возраста способствует более полному восприятию пространственных отношений и освоению навыков пространственной ориентации (35).

Таким образом, мы выявили условия, способствующие развитию пространственного гнозиса средствами дидактических игр: учет уровня развития пространственного гнозиса у дошкольников; включение в дидактические игры сказочного сюжета; освоение специальных слов и грамматических форм, означающих пространственные признаки (пространственной лексики).

Выводы по 1 главе

Проблема развития пространственного гнозиса достаточно молода. В исследованиях Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, В.Л. Деглина, Е.П. Кока, М.С. Лебединского, А.Р. Лурия, Л.И. Московичюте, Н.Н. Николаенко, М.М.Семаго, Н.Я. Семаго, А.В. Семеновича, И.М. Сеченова, Э.Г. Симерницкой рассматриваются различные её аспекты. Особое внимание уделя-

ется изучению пространственных агнозий (нарушения пространственного гнозиса)

Пространственный гнозис или восприятие пространства - чувственно-наглядное отражение пространственных свойств вещей (их величины и формы), их пространственных отношений (расположения относительно друг друга и воспринимающего субъекта и в плоскости, и в глубину) и движений, а также восприятие пространственных свойств и отношений частей собственного тела наблюдателя (т.н. схема тела).

Пространственный гнозис включает восприятие расстояния или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов, а также восприятие пространственных свойств и отношений частей собственного тела наблюдателя.

Пространственный гнозис имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики.

Уровень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит как от самих предметов, как и от задач деятельности, которая реализуется индивидом и в которой используются общественно выработанные средства пространственного анализа (рисунки, схемы, карты).

Развитие пространственных представлений ребенка начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем его умственного и сенсомоторного развития.

Восприятие пространства развивается у ребенка постепенно. Основным этапом в структуре пространственного гнозиса является восприятие ребенком пространства собственного тела, которое начинается с ощущения мышц, ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка со взрослыми. Затем ребенок усваивает пространственные взаимоотношения внешних объектов и собственного

тела. Немаловажное значение имеет вербализация пространственных представлений. Формирование пространства языка и мышления является заключительным этапом в развитии пространственного гнозиса.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить условия, при которых дидактические игры будут способствовать развитию пространственного гнозиса у старших дошкольников: учет уровня развития пространственного гнозиса у дошкольников (уровень овладение пространством собственного тела; уровень пространственного взаимоотношения внешних объектов и собственного тела; уровень вербализации пространственных представлений); включение в дидактические игры сказочного сюжета; освоение специальных слов и грамматических форм, означающих пространственные признаки (пространственной лексики).

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГНОЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1. Определение уровня развития пространственного гнозиса у старших дошкольников

Практическая работа проводилась в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детском саду № 69 «Центр развития ребёнка «Сказка» г. Белгорода в подготовительной к школе группе № 7 «Гномики». В эксперименте приняли участие 27 детей. Список детей группы представлен в приложении 1.

Целью констатирующего этапа работы было выявление уровня развития пространственного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- 1) определить параметры для исследования пространственного гнозиса у старших дошкольников;
- 2) подобрать диагностический инструментарий в соответствии с параметрами;
- 3) провести диагностику уровня развития пространственного гнозиса у детей подготовительной к школе группы;
- 4) проанализировать результаты диагностики.

Для достижения цели исследования мы использовали методику исследования пространственных представлений Семаго Н.Я., Семаго М.М. (48). Данная методика позволяет оценить сформированность пространственного гнозиса в соответствии с выделенными четырьмя уровнями в той последовательности, в какой они формируются в онтогенезе.

Первый уровень - овладение пространством собственного тела.

Второй уровень - уровень пространственного взаимоотношения внешних объектов и собственного тела.

Третий уровень - вербализация пространственных представлений.

Мы не исследовали четвертый уровень - уровень лингвистических представлений, поскольку он начинает формироваться не раньше семи лет.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить критерии и показатели уровня развития пространственного гнозиса у старших дошкольников (таблица 2.1.).

Таблица 2.1.

Критерии и показатели уровня развития пространственного гнозиса
у старших дошкольников

| Критерии | Показатели | Диагностические методики исследования уровня развития пространственного гнозиса |
|--|--|--|
| Овладение пространством собственного тела | Ребенок ориентируется в расположении частей своего лица и тела (над/под, сбоку, что выше). | Анализ расположения частей лица ребенка. Анализ расположения частей собственного тела. Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга. |
| Овладение пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела | Знает о положении своего тела среди окружающих предметов (впереди, сзади, справа, слева). | «Где находится карандаш». «Что вокруг тебя». |
| Вербализации пространственных представлений | Называет и понимает в речи предлоги: между, за, около, рядом, перед, над, на, от, под. Владеет понятиями: лево, право, слева, справа, левее, правее, первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за. Знает о расположении предметов (вверху, внизу, выше, ниже). | «Где находится». «Пространственные картинки». |

Для диагностики уровня овладения дошкольниками пространством собственного тела мы провели методики «Анализ расположения частей лица ребенка», «Анализ расположения частей собственного тела» и «Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга» (приложение 2).

Перед проведением методик мы выяснили, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовали при опросе.

Методика «Анализ расположения частей лица ребенка». Мы предлагали ребенку оценить, что находится у него на лице, и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

- Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, над бровями, под/над носом, надо лбом, под/над губами, под глазами. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха.

Анализ результатов представлен в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Анализ результатов методики «Анализ расположения частей лица ребенка»

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 77,8 | 21 |
| Средний | 22,2 | 6 |
| Низкий | - | - |

Результаты проведенной нами методики показали, что все дети подготовительной к школе группы успешно справились с заданием. Они знают название и расположение частей лица. Не сразу отвечали на вопросы 22,2% (6) детей: Дмитрий Б., Альбина Г., Арина Н., Александр Н., Мирослава С., Максим Ф., но помощь эти детям не понадобилась.

Методика «Анализ расположения частей собственного тела» Как отмечают, авторы методики исследования пространственного гнозиса Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, данный анализ проводится только по вертикальной оси. Мы предлагали ребенку показать, что у него находится над плечами, под/над шеей, под/над коленями. (Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами).

Анализ результатов представлен в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Анализ результатов диагностической методики
«Анализ расположения частей собственного тела»

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 100 | 27 |
| Средний | - | - |
| Низкий | - | - |

Анализ результатов методики показал, что дети хорошо ориентируются в расположении частей собственного тела, кроме расположения плеч; все дети плечами считают надплечья, поэтому показывали на шею, как на то, что находится над плечами (мы это за ошибку не считали).

Методика «Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга».

Мы предлагали детям показать, что выше: плечо или локоть, плечо или кисть, локоть или ладонь, запястье или кисть. Показать правую/левую руку.

Оценка производилась при различном положении каждой руки: опущенная, вытянутая вперед, поднятая вверх. (Подобная оценка в отношении ног не производится).

Анализ результатов представлен в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты методики «Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга»

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 40,7 | 11 |
| Средний | 44,5 | 12 |
| Низкий | 14,8 | 4 |

Анализ результатов проведенной методики показал, что при опущенной и поднятой вверх руке все дети справились с заданием. Затруднения возникли при вытянутой вперед руке: дети не знали, как сказать, что все части

рук находятся на одной высоте. Не все дети знают, где располагается запястье. Мы увидели проблему и в определении дошкольниками правой/левой руки: только 44,5% (12) детей сразу показала правильную руку, 40,7% (11) дошкольников показали названную руке не сразу, они пытались вспомнить, какая это рука («Правой рукой я держу ложку», «Левая рука там, где сердце») 14,8% (4) детям понадобилась подсказка в определении нужной руки.

В результате проведенной работы с детьми по вышеуказанным методикам, мы выявили, что дети в основном показали высокий уровень овладения пространством собственного тела.

Мы определили, на каком уровне овладения дошкольниками пространством собственного тела находится каждый ребенок из группы (приложение 3).

Анализ результатов представлен в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Анализ результатов овладения детьми пространством собственного тела

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 77,8 | 21 |
| Средний | 22,2 | 6 |
| Низкий | - | - |

77,8% дошкольников имеют высокий уровень овладения пространством собственного тела, у 22,2% дошкольников – средний уровень.

Для диагностики уровня овладения пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела мы провели диагностические методики «Где находится карандаш», «Что вокруг тебя» (приложение 2).

При проведении методики «Где находится карандаш» мы показывали ребенку коробку с лежащим на ней карандашом и спрашивали, как называются эти предметы.

- Видишь, карандаш находится НА коробке. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается НАД коробкой)?

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ПОД коробкой)?

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ЗА коробку (по отношению к ребенку)?

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается между ребенком и коробкой)? «Между мной и коробкой, спереди от коробки»

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещали справа от коробки)?

Анализ результатов представлен в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Анализ результатов методики «Где находится карандаш»

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 33,3 | 9 |
| Средний | 59,3 | 16 |
| Низкий | 7,4 | 2 |

Наибольшие трудности у детей выявились в определении пространственных отношений с помощью предлогов «под», «за», «над» (48,1%).

Многие дети (59,3%) на последний вопрос отвечали «рядом» или «сбоку», мы просили выбрать «более подходящее слово». 7,4% детей с этим заданием не справились.

При проведении методики «Что вокруг тебя» мы задавали ребенку вопросы:

- Что находится впереди/сзади тебя, справа/слева от тебя, вверху/внизу? Где находится окно/стена по отношению к тебе?

При этом ребенок находился в разных пространственных положениях (лицом/боком/спиной к окну и т.п.).

Анализ результатов представлен в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Анализ результатов методики «Что вокруг тебя»

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 48,1 | 13 |
| Средний | 51,9 | 14 |
| Низкий | - | - |

Все дети правильно ответили на вопросы, связанные с положением предметов впереди/сзади, вверху/внизу. Дети затруднялись в определении положения предметов справа/слева от себя и по отношению к себе (51,9%). При нашей помощи с заданием справились все дети.

В результате изучения выявления детьми пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела, мы выявили, что почти половина дошкольников затрудняется с определением правой/левой стороны (руки).

Мы определили, на каком уровне овладения пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела находится каждый ребенок (приложение 4). 48,1% дошкольников имеют высокий уровень овладения пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела, у 51,9% дошкольников – средний уровень.

Для диагностики уровня вербализации пространственных представлений мы использовали методики «Где находится», «Пространственные картинки» (приложение 2).

Методика «Где находится». Ребенку предлагали сказать, где находится палочка (приложение 2). Результаты отображены в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Анализ результатов методики «Где находится»

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 70,4 | 19 |
| Средний | 29,6 | 8 |
| Низкий | - | - |

У дошкольников возникли трудности в определении пространственных отношений с помощью предлогов «под», «за» (29,6%). 25,9% дошкольников не смогли сразу правильно назвать расположение палочки «перед коробкой», «впереди коробки», они называли «вначале», «около», «рядом», «возле». После предложения подобрать более подходящее слово они справились с заданием.

С помощью методики «Пространственные картинки» (приложение 2) мы исследовали:

— понимание предлогов по вертикальной и горизонтальной осях: выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху (вверху), между, справа, слева, правее, левее.

Детям задавали вопросы:

Что нарисовано над/под медведем? Какие игрушки нарисованы на верхней полке, какие - на нижней полке? Какие предметы изображены выше/ниже медведя? Что находится на полке слева от ракеты? Что находится на полке справа от самолета? Какая фигура находится слева от ромба? Какая фигура расположена справа от круга? Какие фигуры правее, чем крест? Какие фигуры находится левее, чем многоугольник, и правее, чем крест? Какая фигура находится между крестом и ромбом? Где находится машина по отношению к медведю? Где находится елка по отношению к медведю? Где находится самолет? Где находится крест по отношению к кругу? Где находится ромб по отношению к треугольнику?

Анализ полученные данных позволил констатировать, что дошкольники понимают значение предлогов по вертикальной и горизонтальной оси. Как и при выполнении предыдущих методик, у дошкольников вызвало затруднение определение справа/слева, правее/левее (55,6%), но при помощи взрослого они справились с заданием.

— умение ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия ближе, дальше, перед, за, впереди (спереди), сзади.

Детям задавали вопросы: Какая фигура находится ближе/дальше? Какая фигура находится перед/за квадратом? Какая фигура находится перед/за кругом? Какая фигура находится впереди ромба? Какая фигура находится сзади круга? Где находится крест по отношению к кругу? Где находится квадрат по отношению к кругу? Где находится ромб по отношению к квадрату?

Все дети правильно ответили на вопросы, т.е. показали умение ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия ближе, дальше, перед, за, впереди (спереди), сзади.

Мы усложнили задание, предложив дошкольникам закончить предложение «Квадрат находится...».

Варианты:

- 1) квадрат находится... перед ромбом;
- 2) квадрат находится... впереди (спереди) ромба;
- 3) квадрат находится... сзади (позади) круга;
- 4) квадрат находится... за кругом.

63% дошкольников назвали все 4 варианта (высокий уровень); 3 варианта назвали 37% дошкольников (средний уровень).

— понятия, характеризующие взаиморасположение объектов при заданном направлении: первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за и т.п.

Детям задавали вопросы: Кто из зверей ближе всего к/дальше от школы? Кто из зверей следующий за слоном? Кто первый/последний/предпоследний придет в школу? Кто за кем из зверей идет в школу?

В целом дошкольники правильно ответили на все вопросы. У 48,1% возникли трудности с определением понятия «предпоследний».

Анализ результатов представлен в таблице 2.9.

Таблица 2.9.

Анализ результатов методики «Пространственные картинки»

| Уровень | Количество детей, в % | Количество детей, в чел. |
|---------|-----------------------|--------------------------|
| Высокий | 66,7 | 18 |
| Средний | 33,3 | 9 |
| Низкий | - | - |

В результате изучения уровня вербализации пространственных представлений, мы выявили, что почти половина дошкольников затрудняется с определением правой/левой стороны (руки).

Мы определили, на каком уровне вербализации пространственных представлений находится каждый ребенок (приложение 5). 66,7% дошкольников имеют высокий вербализации пространственных представлений, у 33,3% дошкольников – средний уровень.

В результате изучения уровня развития пространственного гнозиса у детей подготовительной к школе группы, мы выявили, что дошкольники затрудняется в определении правой/левой стороны (руки), отдельные дети неточно употребляют предлоги.

Мы определили, на каком уровне развития пространственного гнозиса находится каждый ребенок (таблица 2.10).

Таблица 2.10

Уровень развития пространственного гнозиса у старших дошкольников

| № п/п | Имя ребенка | овладение пространством собственного тела | овладения пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела | вербализация пространственных представлений | Общий уровень |
|-------|--------------|---|--|---|---------------|
| 1. | Дарья А. | В | С | В | В |
| 2. | Василиса А. | В | В | В | В |
| 3. | Дмитрий Б. | С | С | С | С |
| 4. | Павел В. | В | С | В | В |
| 5. | Валерия В. | В | В | В | В |
| 6. | Александр Г. | В | В | В | В |
| 7. | Альбина Г. | С | С | С | С |

| | | | | | |
|-----|--------------|---|---|---|---|
| 8. | Мария К. | В | В | В | В |
| 9. | Евгений К. | В | С | В | В |
| 10. | Артём К. | В | В | В | В |
| 11. | Матвей К. | В | В | В | В |
| 12. | Матвей Л. | В | В | В | В |
| 13. | Артём М. | С | С | С | С |
| 14. | Арина Н. | В | С | В | В |
| 15. | Александр Н. | С | С | С | С |
| 16. | Никита Н. | С | С | С | С |
| 17. | Мария Н. | В | В | В | В |
| 18. | Тимур П. | В | В | В | В |
| 19. | Мирослава С. | С | С | С | С |
| 20. | Владимир С. | В | В | В | В |
| 21. | Алексей С. | В | С | В | В |
| 22. | Алиса С. | В | В | В | В |
| 23. | Альбина С. | С | С | С | С |
| 24. | Андрей У. | В | В | В | В |
| 25. | Максим Ф. | С | С | С | С |
| 26. | София Ф. | В | В | В | В |
| 27. | Анастасия Ш. | С | С | С | С |

Анализ результатов исследования развития пространственного гнозиса у детей подготовительной к школе группы показал, что 66,7% (18) детей имеют высокий уровень, 33,3% (9) детей имеют средний уровень, дошкольников с низким уровнем развития пространственного гнозиса не выявлено.

Количественные результаты представлены в таблице 2.11 и на рис. 2.1.

Таблица 2.11.

Общий уровень развития пространственного гнозиса
у детей подготовительной к школе группы

| Уровень развития | Количество детей, чел | Количество детей, % |
|------------------|-----------------------|---------------------|
| Высокий уровень | 18 | 66,7 |
| Средний уровень | 9 | 33,3 |
| Низкий уровень | - | - |

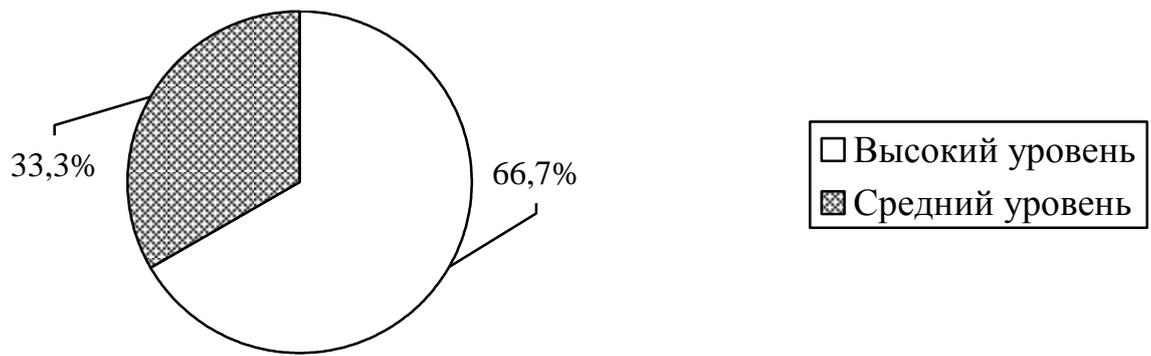


Рис. 2.1. Уровни развития пространственного гнозиса у детей
подготовительной к школе группы

Таким образом, результаты нашего исследования соотносятся с исследованиями Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, А.В. Семенович, Н.П. Рудаковой, результаты которых показывают, что к концу дошкольного возраста дети овладевают пространством собственного тела, пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела, вербализацией пространственных представлений (пространственные предлоги и понятия).

2.2. Содержание образовательной работы по развитию пространственного гнозиса у старших дошкольников с использованием дидактических игр

В соответствии с задачами исследования и на основании результатов констатирующего этапа эксперимента нами было определено содержание работы по развитию пространственного гнозиса у старших дошкольников с использованием дидактических игр.

Развитие пространственного гнозиса у дошкольников необходимо начинать с овладения ими пространством собственного тела, затем развивают навыки овладения пространственными взаимоотношениями внешних объектов и собственного тела, следующий этап - вербализация пространственных представлений (владение предлогами и понятиями выше, ниже, на, над, под, снизу, между). После 7 лет дети начинают овладевать лингвистическими представлениями.

Мы выбрали дидактические игры, направленные на развитие пространственного гнозиса в соответствии с уровнями его формирования. Исключение составляют игры, направленные на овладение пространством собственного тела (первый уровень), т.к. результаты констатирующего эксперимента показали, что дети подготовительной к школе группы успешно овладели этим уровнем, кроме понятий право/лево.

Мы разработали перспективный план реализации дидактических игр в соответствии с критериями и показателями уровня развития пространственного гнозиса у дошкольников (таблица 2.12).

Таблица 2.12.

Перспективный план развития пространственного гнозиса
средствами дидактических игр

| Критерии | Дидактические игры | Цель игр |
|--|--|---|
| Овладение пространством собственного тела | Сигнальные флажки Путаница Диспетчер и самолёт Робот Моя рука, твоя рука | продолжать учить детей выделять правую и левую руку, закрепить их обозначение в речи. |
| | Через речку | закрепить понятия «справа» и «слева», их речевые обозначения. Активизировать эти понятия в речи детей. |
| | Вопрос – ответ | развивать умение грамматически правильно строить словосочетания и предложения, отвечать на вопросы полными и логически грамотными предложениями. Активное развертывание у дошкольников речевой деятельности с помощью вопросов. |
| Овладение пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела | Кривое зеркало День рождения | закреплять умение определять пространственное расположение людей, стоящих напротив и отражать их в речи. |
| | Найди себе место | формировать умение правильно определять стороны у другого человека и употреблять их обозначения в речи. |
| | Путаница | формировать умение правильно определять направление движения от себя и определять пространственное расположение предметов по отношению к самому себе. |
| | Зарядка | учить определять направление движения схематически изображенного человека и использовать их в речи. |
| | Дорисуй | формировать умение правильно определять и обозначать на рисунке пространственное расположение предметов по отношению к |

| | | |
|---|-----------------|--|
| | | человеку с опорой на правую руку. |
| | Дорисуй грибок. | учить воспроизводить пространственные отношения между предметами по словесной инструкции и словесно определять пространственные отношения между изображениями предметов на картинке. |
| | У реки | формировать умение определять и обозначать на рисунке пространственное расположение предметов по отношению к человеку, стоящему напротив. |
| | Подушечка | учить определять пространственные соотношения между двумя и тремя предметами. |
| | В школе | учить определять правую и левую стороны у человека, стоящего напротив. |
| Вербализации пространственных представлений | Собираем кубики | учить детей употреблять существительные в предложном падеже с предлогом НА. |
| | Кто где живет? | учить детей правильно употреблять предлог В. |
| | Прятки | учить детей правильно употреблять предлог ПОД. |

Описание дидактических игр представлено в приложении 6.

Дидактические игры с использованием пособий «Разноцветный коврик» и «Разграфленнная магнитная доска»

Пособие «Разноцветный коврик» (9 квадратов 20х20 с наклеенными на них геометрическими фигурами). Задания:

Встань правой (левой) ногой на фигуру, которая находится между..., а левой (правой) на фигуру, которая находится между ...

Какая нога находится впереди, какая сзади?

Встань лицом к коврику так, чтобы в верхнем ряду были следующие фигуры ...

Выложи коврик по образцу (по словесному указанию).

Пособие «Разграфленнная магнитная доска» (магнитная доска разделенная на 9 квадратов). В клетках могут быть изображены предметы, группы предметов, геометрические фигуры, буквы, слоги, цифры.

С пособием «Разграфленнная магнитная доска» можно проводить следующие дидактические игры «Чего не стало», «Что изменилось?», «Что лишнее?», «Какой предмет встречается дважды?» и др.

Д/игра «Загадки»: Я загадала предмет, который находится (между, над, под, слева, справа) какого-либо предмета. Угадайте: что это?

Также для развития пространственного гнозиса дидактические игры с данным пособием можно включать в непосредственную образовательную деятельность.

Д/и «Найди и назови» направлена на повторение и закрепление обобщающих понятий. Дети усваивают не только такие понятия: как верхний, средний, нижний (ряд), справа, слева; но и предлоги пространственного значения: над, под, между.

Педагог демонстрирует таблицу, в клетках которой нарисованы группы предметов, объединенных обобщающим понятием, и предлагает детям рассмотреть картинки. Педагог напоминает, что в каждой клетке находятся предметы, которые можно назвать одним или двумя словами, не перечисляя их. Далее каждый ребенок должен отгадать, какую клетку задумал педагог: «В верхнем ряду первая клетка справа». Ребенок находит эту клетку и отвечает: «Фрукты» и т.д. Задание может быть усложнено: педагог называет картинку, а ребенок определяет местоположение картинки в таблице. Также педагог дает детям следующие инструкции: «Отгадай, что между мебелью и посудой», «Скажи нам, что находится под фруктами», «Отгадай, что в клетке над дикими животными».

Аналогично проводятся д/и «Найди фигуру» (в клетках изображаются геометрические формы), «Назови цифру» (в клетках изображаются цифры), «Узнай время суток» (в клетках изображаются части суток), «Узнай время года» (в клетках изображаются времена года); «Какая ветка?» (в клетках изображаются ветки деревьев), «Какой сок?» (в клетках изображаются стакан и овощ (фрукт)), «Какое варенье?» (в клетках изображаются банка и фрукт (ягода)), «Из чего это сделано?» (в клетках изображаются различные предметы), «Найди детеныша» (в клетках изображаются детеныши диких животных), «Назови детеныша и его маму» (в клетках изображаются детеныши домашних животных); «Найди и назови букву» (в клетках изображаются за-

крепление графические образы букв), «Найди и прочитай слог» (в клетках изображаются прямые и обратные слоги).

Изучение уровня лингвистических представлений мы не проводили, он начинает формироваться не раньше семи лет, но считаем возможным предложить игровые задания, способствующие этому процессу.

Как правильно?

Миша поднял руки? или Руки подняли Мишу?

Саша топает ногами? или Ноги топают Сашей?

Мальчик опустил голову? или Голова опустила мальчика?

Мальчик рисует квадрат или Квадрат рисует мальчика.

Саша провел черту или Черта провела Сашу.

Как правильно? (с использованием наглядности).

Кубик на столе. – Стол на кубике.

Машина под столом. – Стол под машиной.

Стул около стола. – Стол около стула. (Оба предложения правильные).

Мальчик стоит за девочкой. – Девочка стоит за мальчиком.

Игрушки вокруг домика. – Домик вокруг игрушек.

Ответь на вопрос.

За тобой сидит Миша. Кто сидит впереди?

Впереди тебя стоит Катя. Кто стоит сзади?

Вокруг тебя обруч. Кто внутри обруча?

Над твоей головой люстра. Что вверху?

Ты встал на стул. Что внизу?

Дима шел сзади Кости. Кто шел впереди?

Ваза стоит на столе. Что внизу?

Стул стоит перед столом. Что стоит сзади стула?

За Колей сидит Маша. Кто сидит впереди?

Ты бросил мяч вниз. Что упало?

Тыходишь к Диме. Кто тебя ждет?

Дима подошел к Пете. Кто стоит?

Саша убегает от Кати. Кто догоняет?

Солнце нарисовано выше домика. Что внизу?

Цветы нарисованы вокруг домика. Что внутри?

Внутри квадрата нарисован круг. Что снаружи?

Круг нарисован над квадратом. Что внизу?

Правильно ли это?

У тебя есть ноги, потому что ты шагаешь вперед.

Ты шагаешь вперед, потому что у тебя есть ноги.

Ты поворачиваешься во все стороны, потому что у тебя есть шея.

У тебя есть шея, потому что ты поворачиваешься во все стороны.

Как правильно, скажи. (С использованием готовых фигур).

Положи в центр листа елочку. Куда? Что?

Под елочкой посади зайчонка. Где? Кого?

В лапки зайчонку положи морковку. Где? У кого? Что?

В левом верхнем углу листа положи солнце. Куда? Что?

Послушай и покажи.

Покажи, где центр листа. Покажи, где листа центр.

Покажи, где низ (верх) листа. Покажи, где листа низ (верх).

Покажи, где угол листа. Покажи, где листа угол.

Ответь на вопрос: «Что ты делал раньше?»

Ты нарисовал круг после того, как нарисовал квадрат.

Ты нашел середину листа до того, как обвел овал.

Правильно ли это?

Я нарисовал картинку, потому что умею рисовать.

Я умею рисовать, потому что нарисовал картинку.

Понимание конструкций атрибутивного родительного падежа.

Покажи, где угол клетки. Покажи, где клетки угол.

Покажи, где центр клетки. Покажи, где клетки центр.

Таким образом, мы рассмотрели дидактические игры, способствующие развитию каждого уровня пространственного гнозиса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пространственный гнозис (восприятие пространства) определяется как чувственно-наглядное отражение пространственных свойств вещей, их пространственных отношений и движений. К пространственному гнозису также относят восприятие пространственных свойств и отношений частей собственного тела человека.

Пространственный гнозис является одной из наиболее рано проявляющихся, но долго формирующихся в онтогенезе психических функций. Уже во внутриутробном периоде развития происходит формирование «темного мышечного чувства». Самые элементарные формы пространственного гнозиса формируются уже в младенческом возрасте, они основываются на сложных оптико-вестибулярных и кинестетических связях первой сигнальной системы я.

К моменту поступления в школу ребёнок, как правило, уже различает свои правую и левую руку, понимает значение слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «впереди», «позади» и т.д., может не только практически воспродуцировать, но и определить словами расположение предметов относительно самого себя.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить педагогические условия развития пространственного гнозиса средствами дидактических игр: учет уровня развития пространственного гнозиса у дошкольников (уровень овладения пространством собственного тела; уровень пространственного взаимоотношения внешних объектов и собственного тела; уровень вербализации пространственных представлений); включение в дидактические игры сказочного сюжета; освоение специальных слов и грамматических форм, означающих пространственные признаки (пространственной лексики).

Диагностика развития пространственного гнозиса проводилась в подготовительной группе № 7 «Гномики» МАДОУ д/с № 69 г. Белгорода с по-

мощью методики Семаго Н.Я., Семаго М.М.. В исследовании приняли участие 27 дошкольников.

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что 66,7% дошкольников детей имеют высокий уровень развития пространственного гнозиса, у 33,3% детей – средний уровень развития пространственного гнозиса, дошкольников с низким уровнем развития пространственного гнозиса не выявлено.

Результаты нашего исследования соотносятся с исследованиями Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, А.В. Семенович, Н.П. Рудаковой, результаты которых показывают, что к концу дошкольного возраста дети овладевают пространством собственного тела, пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела, вербализацией пространственных представлений.

На основании полученных результатов мы разработали содержание образовательной работы по развитию пространственного гнозиса у старших дошкольников с использованием дидактических игр.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 1994.
2. Арапова - Пискарева Н.А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду. Программа и методические рекомендации. - М.: Мозаика - Синтез, 2006.
3. Белякова О.Г. Развитие ориентировки в пространстве на занятиях по физической культуре - М.: МГППУ, 2006. - 320с.
4. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. / Под ред.О. Г. Газенко. - СПб.: Наука. -1990. -494 с.
5. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
6. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачёва В.В. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников. - М.: Гном-Пресс, 1999. – 63 с.
7. Бурачевская О. В. Дидактические игры как средство развития пространственных функций в конструктивной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи // Образование и воспитание. — 2016. — №1. — С. 22-25. Режим доступа: <http://moluch.ru/th/4/archive/25/705/>
8. Венгер Л. А. Проблемы развития восприятия в дошкольном детстве // Формирование восприятия у дошкольника - М.: Просвещение.- 1993.
9. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 2009.
10. Вовчик-Блаkitная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте.- М.: Педагогика.- 1991.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз.- 1997. -224 с.
12. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций - М.: Педагогика.- 2010.- 500 с.
13. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2011.

14. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий - М.: Просвещение, 2009.
15. Данилова В.В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 1997.
16. Дьяконова П. В. Развитие у детей старшего дошкольного возраста пространственной ориентации посредством якутских сказок // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. — С. 73-82.
17. Дьяченко О.М., Агаева Е.Л. Чего на свете не бывает? Сборник дидактических игр для дошкольников - М.: Просвещение, 2001.
18. Ерофеева Т.И., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников: Кн. для воспитателя дет. Сада. - М.: Просвещение, 2002.
19. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М.: Просвещение.- 2001.- 110 с.
20. Иванов М. В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. - 2012. - № 28. С. 1245–1248.
21. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада/ Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р. И. Говорова, Л. И. Цеханская; Сост.Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко.- М.: Просвещение.- 1989— 127 с.
22. Каразану В. Ориентирование в пространстве // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. – СПб.: Питер, 2011. – 387 с.
23. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка.- М.: Педагогика.- 2003.- 144 с.
24. Комарова Л.Д. Игры и упражнения по обучению математике детей 5–7 лет - М., 2011.
25. Королевская Т. К. «Видимая речь»: новая технология - новые отношения // Дефектология.- 2006. -№ 2.- С. 51–58.

26. Корсакова Н. К., Минадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников.- М.: Российское Педагогическое Агентство. -2007.- 123 с.
27. Крушевницкая О.И. Путешествуем слева направо. - М.: 2001.
28. Лебединский В.В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития // Сб. докладов 1-ой международной конференции памяти А.Р. Лурия. - М., 1998.
29. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение. – 1999 - 214 с.
30. Леушина Л.А. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста – М.: Просвещение, 2002.
31. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики.- М.: МГУ - 2005. -253 с.
32. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М.: Академический Проект, 2000.
33. Люблинская А. А. Овладение пространственными отношениями ребенком дошкольного возраста.- СПб. Книжный дом, 2008.
34. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста – М.: Известия АПИ РСФСР, 2006. - 223 с.
35. Маливанова Е.Л. Развитие пространственных представлений как профилактика неуспеваемости // Дошкольное воспитание - 2008. - № 11. - С.67–74.
36. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья.- 1997. - №3. - С.25-37.
37. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях // Сост. В.В. Данилова. – М.: Просвещение, 2005. – 217 с.
38. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников . – М.: Просвещение, 1995.
39. Моргачева И.Н. Ребёнок в пространстве. - СПб: Детство-Пресс, 2009 -
40. Муссейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста - СПб: Книжный дом, 2011.

41. Никитин Б.П. Интеллектуальные игры – Самара: Изд-во «Реликт» «2000.
42. Особенности психического развития детей 6 – 7 летнего возраста. // Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988.
43. Павлова Т.А. Развитие пространственной ориентировки у дошкольников и младших школьников. - М., 2004.
44. Путешествие в страну умных игр!: Режим доступа: <http://www.corvet-igra.ru>
45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1998. – 680 с.
46. Рудакова Н.П. Формирование предположительно-падежных окончаний в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - Автореф. диссер. канд. педагог. наук.. – М., 2009
47. Сеаго М.М. Пространственные представления ребенка // Школьный психолог. – 2000. - №№ 34, 35, 37.– Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003411>
48. Сеаго Н.Я., Сеаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. Библиотека психолога-практика. - М.: Аркти, 2001.
49. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - М.: Генезис, 2007. — 474 с.
50. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Просвещение, 2003 — 772 с.
51. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе.- М.: МГУ, 2005— 190 с.
52. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. – М.: Просвещение, 2011.
53. Степаненкова Э.Я. Педагогика и методика дошкольного образования – М.: Академия, 2001
54. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников - М.: Просвещение, 1988.

55. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
56. Филатова И.А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи. Учебно-методическое пособие. - Екатеринбург, 2012.
57. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду: Учеб. пособие.- М. :Просвещение.- 1987.- 142 с. :ил.
58. Формирование и развитие пространственных представлений у учащихся. /Под ред. Н.Ф.Четверухина. - М.: Просвещение, 2004.
59. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников // Под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1998. – 347 с.
60. Хомская Е.Д. Нейропсихология. - М.: МГУ- 2007 - 228 с.
61. Хризман Т.П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка.- М.: Педагогика.- 2011. - 232 с.
62. Шамаева Ю.В. Формирование оптико-пространственного гнозиса у детей 5-6 лет с системным недоразвитием речи // Школьный логопед. — 2014. — № 3. — С. 51-70.
63. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб.пособие - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. - 392с.
64. Эльконин Д. Б. Детская психология.- М.: Просвещение. -2002.- 328 с.
65. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с. Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10979>
66. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления дошкольников и младших школьников. - М.: Педагогика, 2008.

Список детей, участвующих в эксперименте

| № п/п | Имя ребенка | Возраст | № п/п | Имя ребенка | Возраст |
|----------|---------------|---------|----------|--------------|---------|
| | Дарья А. | 7,2 | 15. | Александр Н. | 7,2 |
| | Василиса А. | 6,8 | 16. | Никита Н. | 6,9 |
| | Дима Б. 2010 | 7,1 | 17. | Мария Н. | 7,3 |
| | Павел В. | 7 | 18. | Тимур П. | 7,4 |
| | Валерия В. | 6,10 | 19. | Мирослава С. | 7 |
| | Александр Г. | 6,9 | 20. | Владимир С. | 7,1 |
| | Альбина Г. | 6,8 | 21. | Алексей С. | 6,9 |
| | Мария К. 2010 | 6,6 | 22. | Алиса С. | 7,3 |
| | Евгений К. | 7 | 23. | Альбина С. | 7,3 |
| | Артём К. | 7,1 | 24. | Андрей У. | 7 |
| | Матвей К. | 6,10 | 25. | Максим Ф. | 6,11 |
| | Матвей Л. | 7 | 26. | София Ф. | 7 |
| | Артём М. | 6,10 | 27. | Анастасия Ш. | 7 |
| | Арина Н. | 6,8 | | | |

Комплекс диагностических методик для исследования пространственного
гнозиса у старших дошкольников

Методика «Анализ расположения частей лица ребенка»

Ребенку предлагается 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/над носом, над лбом, под зубами и т.п. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха и т.п.

Если ребенок не справляется с подобным заданием, ему предлагается помощь. Виды помощи.

1. Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем психолога, а затем, если это не помогло, собственным).
2. Выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо психолога или вертикально расположенное изображение лица.
3. Выполняет задание, глядя в зеркало.
4. Выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо.

Методика «Анализ расположения частей собственного тела»

Анализ проводится только по вертикальной оси.

Ребенку предлагают показать, что у него находится над плечами, под/над шеей, под/над коленями. (Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами).

Методика «Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга».

Детям предлагают показать, что выше: плечо или локоть, плечо или кисть, локоть или ладонь, запястье или кисть. Показать правую/левую руку.

Оценка производится при различном положении каждой руки: опущенная, вытянутая вперед, поднятая вверх. (Подобная оценка в отношении ног не производится).

Методика «Где находится карандаш».

Ребенку показывают коробку с лежащим на ней карандашом и спрашивают, как называются эти предметы. Затем задают вопросы:

- Видишь, карандаш находится НА коробке. А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается НАД коробкой)?

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ПОД коробкой)?

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ЗА коробку (по отношению к ребенку)?

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается между ребенком и коробкой)? «Между мной и коробкой, спереди от коробки»

- А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещали справа от коробки)?

Методика «Что вокруг тебя»

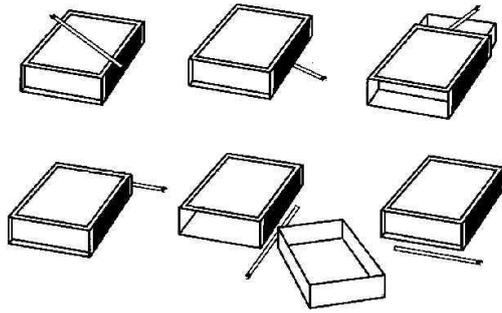
Ребенку задают вопросы:

- Что находится впереди/сзади тебя, справа/слева от тебя,верху/внизу? Где находится окно/стена по отношению к тебе?

При этом ребенок находится в разных пространственных положениях (лицом/боком/спиной к окну и т.п.).

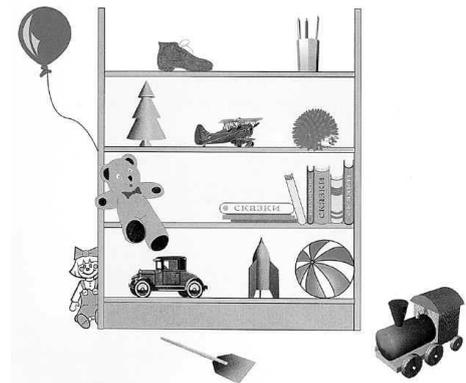
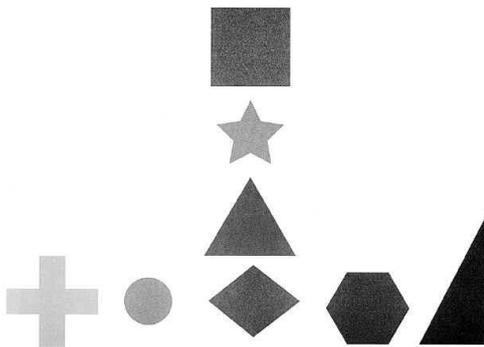
Методика «Где находится».

Ребенку предлагается сказать, где находится палочка.



Методика «Пространственные картинки»

1. Исследуется понимание предлогов по вертикальной и горизонтальной осях: выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху (вверху), между, справа, слева, правее, левее.



Детям задают вопросы:

Что нарисовано над/под медведем?

Какие игрушки нарисованы на верхней полке, какие - на нижней полке?

Какие предметы изображены выше/ниже медведя?

Что находится на полке слева от ракеты?

Что находится на полке справа от самолета?

Какая фигура находится слева от ромба?

Какая фигура расположена справа от круга?

Какие фигуры правее, чем крест?

Какие фигуры находятся левее, чем многоугольник, и правее, чем крест?

Какая фигура находится между крестом и ромбом?

Где находится машина по отношению к медведю?

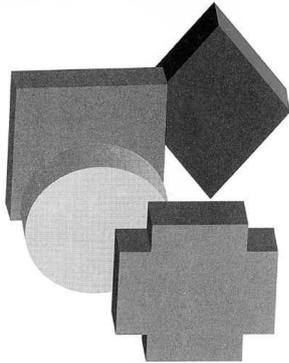
Где находится елка по отношению к медведю?

Где находится самолет?

Где находится крест по отношению к кругу?

Где находится ромб по отношению к треугольнику?

2. Изучение умения ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия ближе, дальше, перед, за, впереди (спереди), сзади.



Детям задают вопросы:

Какая фигура находится ближе/дальше?

Какая фигура находится перед/за квадратом?

Какая фигура находится перед/за кругом?

Какая фигура находится впереди ромба?

Какая фигура находится сзади круга?

Где находится крест по отношению к кругу?

Где находится квадрат по отношению к кругу?

Где находится ромб по отношению к квадрату?

Усложнение задания. Закончи предложение «Квадрат находится...».

Варианты:

- 1) квадрат находится... перед ромбом;
- 2) квадрат находится... впереди (спереди) ромба;
- 3) квадрат находится... сзади (позади) круга;
- 4) квадрат находится... за кругом.

3. Изучение понятий, характеризующих взаиморасположение объектов при заданном направлении: первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за и т.п.



Кто из зверей ближе всего к/дальше от школы?

Кто из зверей следующий за слонем?

Кто первый/последний/предпоследний придет в школу?

Кто за кем из зверей идет в школу?

Уровень овладения дошкольниками пространством собственного тела

| № п/п | № методики | 1 | 2 | 3 | Общий уровень |
|----------|--------------|---|---|---|---------------|
| | Имя ребенка | | | | |
| 1. | Дарья А. | В | В | С | В |
| 2. | Василиса А. | В | В | В | В |
| 3. | Дмитрий Б. | С | В | Н | С |
| 4. | Павел В. | В | В | С | В |
| 5. | Валерия В. | В | В | С | В |
| 6. | Александр Г. | В | В | В | В |
| 7. | Альбина Г. | С | В | С | С |
| 8. | Мария К. | В | В | С | В |
| 9. | Евгений К. | В | В | С | В |
| 10. | Артём К. | В | В | С | В |
| 11. | Матвей К. | В | В | В | В |
| 12. | Матвей Л. | В | В | В | В |
| 13. | Артём М. | В | В | С | В |
| 14. | Арина Н. | С | В | Н | С |
| 15. | Александр Н. | С | В | Н | С |
| 16. | Никита Н. | В | В | С | В |
| 17. | Мария Н. | В | В | В | В |
| 18. | Тимур П. | В | В | В | В |
| 19. | Мирослава С. | С | В | Н | С |
| 20. | Владимир С. | В | В | В | В |
| 21. | Алексей С. | В | В | С | В |
| 22. | Алиса С. | В | В | В | В |
| 23. | Альбина С. | В | В | В | В |
| 24. | Андрей У. | В | В | В | В |
| 25. | Максим Ф. | С | В | С | С |
| 26. | София Ф. | В | В | В | В |
| 27. | Анастасия Ш. | В | В | С | В |

Уровень овладения дошкольниками пространственным взаимоотношением
внешних объектов и собственного тела

| № п/п | № методики | 4 | 5 | Общий уровень |
|----------|--------------|---|---|---------------|
| | Имя ребенка | | | |
| 1. | Дарья А. | С | С | С |
| 2. | Василиса А. | В | В | В |
| 3. | Дмитрий Б. | Н | С | С |
| 4. | Павел В. | С | С | С |
| 5. | Валерия В. | С | В | В |
| 6. | Александр Г. | В | В | В |
| 7. | Альбина Г. | С | С | С |
| 8. | Мария К. | С | В | В |
| 9. | Евгений К. | С | С | С |
| 10. | Артём К. | С | В | В |
| 11. | Матвей К. | В | В | В |
| 12. | Матвей Л. | С | В | В |
| 13. | Артём М. | С | С | С |
| 14. | Арина Н. | С | С | С |
| 15. | Александр Н. | Н | С | С |
| 16. | Никита Н. | С | С | С |
| 17. | Мария Н. | В | В | В |
| 18. | Тимур П. | В | В | В |
| 19. | Мирослава С. | С | С | С |
| 20. | Владимир С. | В | В | В |
| 21. | Алексей С. | С | С | С |
| 22. | Алиса С. | В | В | В |
| 23. | Альбина С. | С | С | С |
| 24. | Андрей У. | В | В | В |
| 25. | Максим Ф. | С | С | С |
| 26. | София Ф. | В | В | В |
| 27. | Анастасия Ш. | С | С | С |

Приложение 5

Уровень вербализации пространственных представлений у старших дошкольников

| № п/п | № методики | 6 | 7 | 8 | 9 | Общий уровень |
|----------|--------------|---|---|---|---|------------------|
| | Имя ребенка | | | | | |
| 28. | Дарья А. | В | С | В | В | В |
| 29. | Василиса А. | В | В | В | В | В |
| 30. | Дмитрий Б. | С | С | С | С | С |
| 31. | Павел В. | В | С | В | В | В |
| 32. | Валерия В. | В | В | В | В | В |
| 33. | Александр Г. | В | В | В | С | В |
| 34. | Альбина Г. | С | С | С | С | С |
| 35. | Мария К. | В | В | В | В | В |
| 36. | Евгений К. | В | С | В | С | В |
| 37. | Артём К. | В | В | В | В | В |
| 38. | Матвей К. | В | В | В | С | В |
| 39. | Матвей Л. | В | С | С | В | В |
| 40. | Артём М. | С | С | С | С | С |
| 41. | Арина Н. | В | С | В | В | В |
| 42. | Александр Н. | С | С | С | С | С |
| 43. | Никита Н. | С | С | С | С | С |
| 44. | Мария Н. | В | В | В | В | В |
| 45. | Тимур П. | В | В | В | В | В |
| 46. | Мирослава С. | С | С | С | С | С |
| 47. | Владимир С. | В | В | В | В | В |
| 48. | Алексей С. | В | С | В | С | В |
| 49. | Алиса С. | В | В | В | В | В |
| 50. | Альбина С. | В | С | С | С | С |
| 51. | Андрей У. | В | В | В | В | В |
| 52. | Максим Ф. | С | С | С | С | С |
| 53. | София Ф. | В | В | В | В | В |
| 54. | Анастасия Ш. | С | С | С | С | С |

Дидактические игры

Игры, на овладение понятиями право-лево (первый уровень).

Д/и «Сигнальные флажки».

Цель: продолжать учить детей выделять правую и левую руку, закрепить их обозначение в речи.

Правила игры: детям предлагаются флажки. Они четырех цветов: красный, синий, желтый и белый (цвета флажков можно менять). Каждый ребенок берет себе по желанию 2 флажка разного цвета: один флажок в левую руку, а второй в правую. Педагог берет на себя роль ведущего (может и ребенок). Ведущий командует: «Открыть путь синим катерам». Дети, у кого в руке синий флажок (он может быть в любой руке) поднимают её вверх. Чтобы путь был открыт полностью, каждый ребенок должен правильно назвать, в какой руке он держит флажок.

Условие игры: называть цвета надо так, чтобы поучаствовал каждый ребенок хотя бы один раз.

Д/и «Через речку».

Цель: закрепить понятия «справа» и «слева», их речевые обозначения. Активизировать эти понятия в речи детей.

Правила игры: дети встают около «речки» (длинная доска или сделать её из скакалок) в ряд по одному, лицом к речке. Педагог берет на себя роль ведущего. Перейти речку сможет только тот, кто правильно ответит на вопрос ведущего: «Кто стоит справа от тебя? Кто стоит слева от тебя?» Дается возможность перейти речку тому, кто справится с заданием: «Поднимет руку тот, у кого справа (или слева) стоит ... (имя ребенка)»

Д/и «Вопрос – ответ».

Цель: развивать умение грамматически правильно строить словосочетания и предложения, отвечать на вопросы полными и логически грамотными предложениями. Активное развертывание у дошкольников речевой деятельности с помощью вопросов.

Правила игры: педагог просит ребенка выполнять все его задания и отвечать на вопросы:

- Покажи правую руку.
- Какая это рука?
- Возьми в правую руку круг (любой предмет согласно лексической теме).
- Что в правой руке?
- Выложи круги на столе около правой руки.
- Где ты выложил круги?
- Сколько кругов ты выложил около правой руки?
- Посчитай круги правой рукой.
- Какой рукой считал круги?
- Выложи около левой руки квадратов на 1 больше, чем кругов около правой руки.
- Где выложил квадраты?
- Сколько квадратов ты выложил около левой руки?
- Обведи карандашом на листе правую (левую) ладонь.
- Какую ладонь ты обвел?
- Посчитай пальцы на правой (левой) ладони.
- Сколько пальцев на правой (левой) ладони?
- Где больше пальцев на правой или левой ладони?

Д/и «Путаница». Педагог намеренно показывает не те движения или места на теле, которые называет. Ребёнок должен исправить и показать правильные части тела или движения.

Д/и «Диспетчер и самолёт». Ребёнок воображает себя самолётом, а педагог - диспетчером, который прокладывает самолёту путь с поворотами.

Д/и «Робот». Ребёнок изображает робота, который точно выполняет команды человека. «Один шаг вперёд, два шага назад, три шага направо, прыжок вверх, вниз (присесть)» и т.д.

Д/и «Моя рука, твоя рука». Ребёнок, стоя лицом к педагогу или к кукле, определяет по его указанию сначала у себя, потом у педагога (куклы) левую руку, правое плечо, левое колено и т.д.

Дидактические игры на овладение пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела (второй уровень).

Д/и «Кривое зеркало». Педагог и дети стоят лицом друг к другу. «То, что я буду делать левой рукой, вы делаете своей левой рукой (поднимают левые руки), а то, что я буду делать правой рукой, ты - правой (поднимаются правые руки).

Д/и «День рождения»

Цель: закреплять умение определять пространственное расположение людей, стоящих напротив и отражать их в речи.

Правила игры: дети делятся на две группы. Первая группа – «именинники», вторая – «гости». «Именинники» и «гости» выстраиваются в две колонны и встают лицом друг к другу. У каждого гостя в руках «подарок» - геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, овал, круг (или другие картинки с изображением предметов по лексической теме). Логопед берет на себя роль ведущего. Педагог дает задание: «Костя подарил кружок тому, кто стоит справа от Кати». После того, как «подарок» вручен, ребенок должен объяснить, почему он подарил «подарок» именно этому ребенку (пример: «Я подарил кружок Диме, потому что он стоит справа от Кати»). Остальные дети проверяют правильность выполнения задания.

Условие игры: каждый «гость» должен подарить подарок, каждый «именинник» должен получить подарок. Потом дети меняются ролями.

Д/игра «Найди себе место».

Цель: формировать умение правильно определять стороны у другого человека и употреблять их обозначения в речи.

Правила игры: дети сидят на стульчиках, перед ними стоит свободный стул. Педагог дает словесную инструкцию каждому ребенку. Например: «Дима встань впереди стула спиной к детям. Ваня встань справа Димы. Катя

встань на стул. Костя встань сзади Вани». Когда все дети нашли себе место, они должны рассказать, как они стоят относительно других ребят (пример: «Я стою справа Димы и впереди Кости»).

Условие игры: должны участвовать все дети. Если словесное обозначение своего пространственного расположения относительно других детей, ребенок затрудняется дать, то предложить ему рассказать о том, как расположены дети относительно его самого.

Д/игра «Путаница».

Цель: формировать умение правильно определять направление движения от себя и определять пространственное расположение предметов по отношению к самому себе.

Правила игры: дети встают в колонну по одному друг за другом. Педагог дает команды, а дети их выполняют. Педагог командует: «Дима делает два шага вправо. Саша делает три шага вправо. Катя делает один шаг влево и один шаг назад. Валя делает один шаг вправо и два шага вперед». Дальше детям предлагают определить, кто, где находится по отношению к нему.

Условие игры: каждый ребенок должен выполнить не менее двух заданий в движении и должен определить своих соседей.

Д/игра «Зарядка».

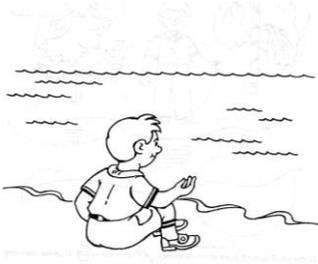
Цель: учить определять направление движения схематически изображенного человека и использовать их в речи.

Правила игры: дети делятся по парам. Каждой паре выдается набор картинок с изображениями схематичного человека, который делает различные движения. Дети сами должны разложить картинки в той последовательности, в которой захотят. Затем один ребенок из пары выходит к доске делать зарядку, а второй используя схемы, дает ему команды (пример: «Поднять руки вверх, опустить их вниз, наклониться влево, вперед»).

Д/игра: «Дорисуй».

Цель: формировать умение правильно определять и обозначать на рисунке пространственное расположение предметов по отношению к человеку с опорой на правую руку.

Педагог показывает ребенку картинку с изображением мальчика, сидящего на берегу реки и просит нарисовать:



- Справа от мальчика стоит ведро.
- Слева от мальчика лежит совок.
- Еще левее лежит мяч.
- За мальчиком лежит коврик.
- Справа от коврика лежит сумка.
- Слева над морем два облака.
- Справа солнце.
- По морю плывут три кораблика.
- Раскрась рисунок.

Д/игра «Дорисуй грибок».

Цель: учить воспроизводить пространственные отношения между предметами по словесной инструкции и словесно определять пространственные отношения между изображениями предметов на картинке.

Педагог показывает ребенку изображение гриба на картинке и просит нарисовать:



- По шляпке гриба ползет червяк.
- Перед ножкой гриба растет цветок.
- Справа от ножки растет маленький грибочек.
- Слева от ножки сидит божья коровка.
- На шляпке лежит листок.
- Над грибом летает бабочка.
- Раскрась.
- Расскажи, кто и что у гриба на шляпке, над грибом, под ним справа, под ним слева, перед ним. Используй слова: ползет, лежит, растет, вылезает, летает и т.п.

Д/игра «У реки»

Цель: формировать умение определять и обозначать на рисунке пространственное расположение предметов по отношению к человеку, стоящему напротив.

Педагог показывает ребенку картинку с изображением мальчика, который стоит около реки лицом к нам и просит ребенка нарисовать:



- В правой руке мальчик держит удочку, в левой – ведро.
- В речке плавают три рыбки.
- Между мальчиком и березкой пень.
- На пне – одна птичка.
- Под елочкой два грибочка.
- Между мальчиком и ёлкой лежит сачок.
- На противоположном от мальчика берегу растут три камыша.
- Раскрась рисунок.

Д/игра «Подушечка».

Цель: учить определять пространственные соотношения между двумя и тремя предметами.

Педагог просит ребенка рассмотреть картинку слева (приложение 10), рассказать о том, что на ней изображено:



- Где сидит кукла? Ответ: «На подушке».

- Как ты понимаешь это словосочетание «на подушке»? Что оно означает? Ответ: «Оно обозначает, что кукла находится сверху подушки, т.е. она сидит сверху на подушке».

- А где лежит подушка? Ответ: «На одеяле, т.е. сверху одеяла или, по-другому, подушка лежит сверху на одеяле».

- В какую сторону смотрит кукла: влево или вправо? Ответ: «кукла смотрит влево».

Далее педагог просит ребенка рассмотреть картинку справа.

- Где находится диван? Ответ: «Стоит на полу».

- Где лежит подушка? Ответ: «Подушка лежит на диване».

- А где лежит книга? Ответ: «Книга лежит под подушкой».

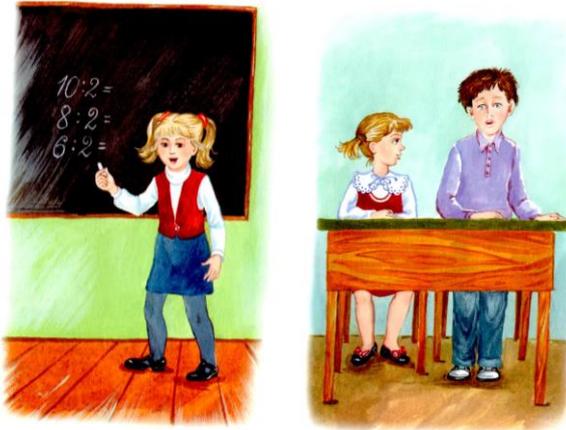
- А на чем лежит книга? Ответ: «Книга лежит на диване».

- А теперь объедини два последних ответа и дай полный ответ, где лежит книга. Ответ: «Книга лежит на диване под подушкой».

Д/игра «В школе»

Цель: учить определять правую и левую стороны у человека, стоящего напротив.

Педагог просит ребенка рассмотреть левую и правую картинку.



- Дай общее название этим картинкам.

- Где находится девочка на левой картинке? Ответ: «Девочка стоит перед доской».

- Что она делает у доски? Ответ: «У доски девочка отвечает».

- В какой руке девочка держит мел? Ответ: «Девочка держит мел в правой руке».

- Как она повернулась: лицом к доске или спиной к доске? Ответ: «Девочка повернулась спиной к доске».

- Почему?

- Остальные ученики находятся впереди девочки или позади? Ответ: «Впереди, перед девочкой».

Игры на вербализацию пространственных представлений (владение предлогами и понятиями выше, ниже, на, в, под, над, снизу, между).

Д/игра «Собираем кубики»

Цель: учить детей употреблять существительные в предложном падеже с предлогом НА.

Педагог просит ребенка:

- Рассмотрю внимательно картинку. Маша разбросала кубики по комнате. Найди все кубики.

- Расскажи, где ты их нашел. Ответ: «Я нашел кубики на полке, на стуле, на кровати».

- Закрой картину и постарайся вспомнить, где лежали Машины кубики.

Д/игра «Кто где живет?»

Цель: учить детей правильно употреблять предлог В.

Педагог просит ребенка:

- Рассмотрни внимательно картинку. Расскажи, где живет лиса? Ответ: «Лиса живет в норе».
- А где живет сова? Ответ: «Сова живет в дупле».
- Соедини подходящие картинки друг с другом.
- Послушай и исправь мои ошибки: «Лиса живет в дупле...».
- Расскажи, какие птицы, животные и насекомые нарисованы на картинке.

Д/игра «Прятки»

Цель: учить детей правильно употреблять предлог ПОД.

Педагог просит ребенка:

- Рассмотрни внимательно картинку. Помоги девочке найти всех котят.
- Куда спрятался белый котенок? Ответ: «Белый котенок спрятался под стол».
- Куда спрятался черный котенок? Ответ: «Черный котенок спрятался под стул».
- Куда спрятался рыжий котенок? Ответ: «Рыжий котенок спрятался под шкаф».
- Где полосатый котенок?
- Где серый котенок?
- Послушай меня и скажи, правильно я говорю или нет. Если неправильно, поправь меня: серый котенок спрятался под шкаф, полосатый котенок спрятался под кресло, рыжий котенок спрятался под диван и т.д.
- Раскрась котенка так, как ты хочешь.

Аналогично проводятся дидактические игры, на овладение предлогами над, снизу, между, понятиями выше, ниже.