

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(**Н И У « Б е л Г У »**)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ
ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**очной формы обучения
направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
(профиль «Дошкольное образование»)
4 курса группы 02021205
Черданцевой Евгении Юрьевной**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Шаталова Е. В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	7
1.1. Особенности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста.....	7
1.2. Реализация принципа интеграции различных видов деятельности детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.....	13
1.3. Педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности.....	19
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	34
2.1. Диагностика уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	34
2.2. Методические рекомендации педагогам по формированию пространственных представлений у старших дошкольников.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важнейших показателей целостного гармоничного развития ребенка является уровень овладения пространственными представлениями, умение свободно ориентироваться в пространстве и знание основных пространственных понятий. Сформированные пространственные представления необходимы в различных видах деятельности и формах активности детей, таких как двигательная деятельность, игра, счет, письмо, рисование, конструирование, чтение и другие.

В философских, психолого-педагогических исследованиях отмечается исключительное значение сформированности пространственных представлений для построения целостной картины мира, осознания своего места в нём. Ориентировка в пространстве охватывает все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, таким образом оказывая влияние на развитие самосознания, что, как известно, является неотъемлемой частью социализации личности.

Важность сформированности пространственных представлений у детей была обозначена многими авторами: А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, А.В. Семенович, М.М. Семаго, К.С. Лебединская, М.В. Вовчик-Блаkitная, О.С. Никольская, Т.А. Мусейибова, Н.Я. Семаго и др.

На уровне дошкольного образования пространственные представления развиваются в различных видах деятельности: в процессе образовательной деятельности по формированию математических представлений, изобразительной деятельности, на музыкальных и физкультурных занятиях, в процессе индивидуальной работы с детьми. Также идет активное формирование пространственных представлений в ходе режимных моментов: прием, утренняя гимнастика, умывание, прием пищи; в дидактических и подвижных играх.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяет ряд принципов, которым должна

соответствовать программа дошкольного учреждения. Одним из них выступает принцип интеграции различных видов деятельности. Целью интеграции является обеспечение у детей целостного восприятия окружающего мира.

Исследования отечественных психологов показали, что развитие детей происходит в присущих им видах деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин): сюжетно-ролевая игра и продуктивная деятельность (рисование, лепка, моделирование, конструирование, аппликация и др.). Особенностью всех выше перечисленных видов деятельности является то, что в процессе их реализации также формируются пространственные представления. В соответствии с ФГОС ДО более эффективно развитие пространственных представлений будет осуществляться при соблюдении принципа интеграции различных видов деятельности. Так, например, Т.А. Мусейбовой обозначены этапы работы по формированию пространственных представлений, соответствующие усложнению пространственных ориентировок в содержании дидактических игр и упражнений. О.В. Бурачевская рассматривает формирование пространственных представлений у детей посредством конструирования, П.В. Дьяконова — посредством сказок. Однако, в настоящий момент не достаточно рассмотрены возможности интеграции различных видов деятельности в процессе формирования пространственных представлений. В связи с этим мы выбрали следующую тему исследования «Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности».

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Объект исследования: процесс формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в

процессе интеграции различных видов деятельности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «пространственные представления» и особенности их формирования в дошкольном возрасте.

2. Рассмотреть принцип интеграции различных видов деятельности детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

3. Определить и обосновать педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности.

4. Выявить уровень сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

5. Разработать методические рекомендации педагогам по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: успешному формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности будут способствовать следующие педагогические условия:

- обеспечение активной позиции детей в решении задач на ориентировку в пространстве;

- реализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе;

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды соответствующими дидактическими средствами (дидактические игры, учебно-методические пособия, планы, схемы, конструкторы и др.).

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы;

- эмпирические: педагогический эксперимент, тестирование (констатирующий этап);

- количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное

образовательное учреждение детский сад № 69 «Центр развития ребёнка «Сказка» г. Белгорода, старшая группа.

Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Особенности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста

Вопрос ориентировки в пространстве и формирования правильных пространственных представлений и понятий является одним из важнейших в области психологии человека, общей и дошкольной педагогики, так как правильно сформированная ориентировка в пространстве лежит в основе познавательной деятельности человека.

В философском смысле «пространство» — это фундаментальное (наряду с временем) понятие человеческого мышления, отображающее множественный характер существования мира, его неоднородность. Множество предметов, объектов, данных в человеческом восприятии одновременно, формирует сложный пространственный образ мира, являющийся необходимым условием любой человеческой деятельности (56).

Охарактеризуем понятие «пространственные представления». В Большом психологическом словаре под пространственными представлениями понимается «представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т. д.» (7, 380). По мнению А.Р. Лурия, пространственные представления — это «деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов» (44, 92).

По Н.Я. Семаго, пространственные представления неоднородны по

своему строению, и, являясь, психическими образованиями, отражающими различные характеристики объекта, подразделяются на координатные, метрические, структурно-типологические и проекционные (48). Координатные представления проявляются в возможности перцепировать объект в заданной системе координат. Метрические представления отражают расстояния между объектами в пространстве и частями объекта, соотношения их размеров. Структурно-топологические свойства характеризуют суммарную схему пространственного строения, а проекционные — расположение объектов или их частей в соответствии с заданной перспективой, изменения характеристик объекта при его проекции на различные плоскости.

Известно, что у человека нет специального пространственного анализатора. Психофизиологический механизм восприятия пространства складывается как динамическая система взаимосвязанной деятельности зрения, слуха, кинестезии и статико-динамических ощущений (равновесия, ускорения). Деятельность одного анализатора всегда соотносится с деятельностью других анализаторов, участвующих в пространственной ориентировке, которые в своем взаимодействии образуют сложный системный организм. Особенно же важна роль двигательного анализатора и мышечного чувства как «дробного анализатора пространства» (И.В. Сеченов). В процессе развития ориентировки в пространстве у детей все больше расширяется и обобщается его интермодальная ассоциативная структура, в которой основное значение приобретают зрительно-кинестетически-вестибулярные связи (1).

Пространственные представления начинают развиваться очень рано, это отмечали педагоги и психологи в своих работах. Так, Т.А. Мусейбова говорит о том, что пространственные представления у детей развиваются поэтапно. Выделение данных этапов производится в той последовательности, в которой они формируются в онтогенезе. Также следует отметить, что в процессе развития этапы не просто «надстраиваются» друг на друга, а пересекаются во времени, «перекрывая» друг друга, связаны между собой самым тесным

образом.

На первом этапе дети учатся ориентироваться «на себе»: определять различные части тела, лица, в том числе и симметричные; понимать их соотношение с различными сторонами собственного тела (вверху, внизу, сзади, спереди, справа, слева). Данный этап в норме начинает формироваться на самых ранних этапах развития — на первом году жизни. Разумеется, на данном возрастном периоде формирование пространственных представлений этого уровня происходит не с точки зрения языкового развития, а посредством врожденных когнитивных схем, дифференцируется и «корректируется» получением различного вида ощущений, идущих от собственного тела и в процессе взаимодействия со взрослым. Элементарное знание схемы собственного тела и, в частности, лица, дети демонстрируют уже к полутора годам в виде показа частей тела в ответ на вопросы взрослого: «Где у нас носик?» и т. д. Затем ребенок переносит эти знания о частях тела и лица на другого человека, куклу, также показывая их. Но при этом, разумеется, ребенок не вербализует, то есть не может назвать, где находится та или иная часть тела или лица: максимум, что он может сказать — это «тут», «вот». Таким образом, формирование представлений о собственном теле в онтогенезе, что совершенно естественно, опережает вербализацию этих представлений (51).

Сформированность умения ориентироваться «на себе» является основой для развития следующего этапа, который заключается в овладении ориентировкой на других объектах, умении ориентироваться в окружающем пространстве «от любого предмета».

На третьем этапе дети осваивают словесную систему отсчета по направлениям; изначально в импрессивном плане, а затем в экспрессивном (иногда параллельно) у ребенка возникает возможность вербализовать представления предыдущего (второго) уровня. Появление пространственных представлений на вербальном уровне сопоставимо 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. д.) появляются в речи позже, чем такие, как верх, низ, близко, далеко и т. д.

На четвертом этапе происходит активное применение освоенных ребенком навыков в окружающем пространстве, как в трехмерном, так и на плоскости (на листе бумаги, в тетради в клетку) (37).

Развитие пространственных представлений подчиняется одному из главных законов развития — закону основной оси. Согласно ему представления ребенка совершенствуются в порядке начиная с плоскости расположенной вдоль его основной оси, вдоль средней линии тела (позвоночника). То есть сначала формируются вертикальные представления, после — горизонтальные «от себя» вперед, затем — представления о правой и левой стороне. Последним формируется понятие «сзади». Итоговым результатом развития ребенка на данном этапе является целостная картина мира в перцепции пространственных взаимоотношений между объектом и собственным телом (структурно-топологические представления) (49).

Итак, процесс формирования пространственных представлений в дошкольном детстве представляет собой четыре связанных между собой тесным образом уровней, низший из которых начинает формироваться в первые недели жизни и связан с представлениями о собственном теле. Далее у ребенка формируются представления о взаимосвязи собственного тела и предметов, окружающих его, после чего идет вербализация пространственных представлений, то есть перенос в речевую деятельность основных понятий ориентации в пространстве. На последнем этапе идет активное применение ранее полученных знаний и умений в практической деятельности.

Важной особенностью развития ориентировки в пространстве является постепенное накопление пространственных представлений, все больше опосредующих перцепцию пространства и содействующих его обобщенности.

Итак, ориентировка в пространстве представляет собой условно-

рефлекторный процесс, формирующийся благодаря тесной связи различных анализаторов внешней и внутренней среды, основным из которых является двигательно-кинестетический анализатор.

Ориентировка в пространстве у детей дошкольного возраста, по мнению Л.С. Рубинштейна, характеризуется некоторыми особенностями:

- конкретно-чувственный характер восприятия: дошкольник ориентируется на собственном теле и все определяет относительно него;

- распознавание правой и левой руки представляется самым сложным для ребенка дошкольного возраста, так как распознавание основывается на функциональном преимуществе правой руки над левой, которое вырабатывается в процессе функциональной деятельности;

- относительный характер пространственных отношений: для того чтобы дошкольнику определить как соотноситься той или иной объект с другим лицом, ему нужно мысленно занять место объекта;

- дошкольникам легче ориентироваться в статике, чем в движении;

- детям проще определять пространственные отношения к предметам, которые расположены на небольшом отдалении от них (45).

Мы проанализировали содержательный компонент, связанный с формированием пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, на примере образовательных программ дошкольного образования («Истоки», «От рождения до школы», «Радуга», «Успех»). См. табл. 1.1.

Таблица 1.1.

Содержательный аспект формирования пространственных представлений
у детей старшего дошкольного возраста

	«Истоки»	«От рождения до школы»	«Радуга»	«Успех»
Шестой год жизни	Учить определять положение того или иного предмета не только по отношению к себе, но и по отношению к другому предмету, двигаться в заданном направлении, меняя его по сигналу; уточнять свое местонахождение среди окружающих людей и предметов.	<i>Ориентировка в пространстве:</i> Совершенствовать умение ориентироваться в окружающем пространстве; понимать смысл пространственных отношений (вверху — внизу, впереди (спереди) — сзади (за), слева — справа, между, рядом с, около); двигаться в заданном направлении, меняя его по сигналу, а также в соответствии со знаками — указателями направления движения (вперед, назад, налево, направо и т. п.); определять свое местонахождение среди окружающих людей и предметов; обозначать в речи взаимное расположение предметов. Учить ориентироваться на листе бумаги (справа — слева, вверху — внизу, в середине, в углу).	Закреплять умение определять направления относительно себя (вверх – вниз, назад – вперед, вправо – влево). Совершенствовать умение правильно описывать пространственное расположение предметов относительно друг друга, делая это не только с опорой на реальные предметы, но и по картинке.	Формирование первичных представлений о пространстве (далеко, близко, справа, слева и др.), его относительности. Создание условий для приобретения опыта определения положения собственного тела относительно других предметов, описания маршрутов движения.

Проанализировав образовательные программы дошкольного образования, мы выявили, что только лишь в программе «От рождения до школы» в содержании образовательной области «Познавательное развитие» в разделе «Формирование элементарных математических представлений» выделен подраздел «Ориентировка в пространстве», в других программах содержание данного аспекта включено в раздел «Формирование элементарных математических представлений». Также мы выявили, что содержание по данному вопросу в анализируемых нами программах схоже, то есть ребенок старшего дошкольного возраста:

- понимает смысл пространственных отношений (вверху — внизу, впереди (спереди) — сзади (за), слева — справа, между, рядом с, около);
- умеет определять положение предмета по отношению к себе, по отношению к другому предмету, обозначать словесно;
- умеет ориентироваться на листе бумаги (справа — слева, вверху — внизу, в середине, в углу);
- умеет двигаться в заданном направлении, меняя его по сигналу.

Таким образом, пространственные представления — это представления об основных свойствах и характеристиках объективного мира, формирующиеся в течение всего дошкольного детства. Процесс формирования пространственных представлений можно отобразить в виде четырех этапов, тесно связанных между собой: ориентировка «на себе», ориентировка «от любого предмета», вербализация пространственных представлений, применение навыков пространственной ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве. Восприятие пространства — это условно-рефлекторный процесс, важную роль в котором играет двигательно-кинестетический анализатор. Развитие пространственных представлений в дошкольном детстве имеет ряд особенностей: конкретно-чувственный характер восприятия; трудности в распознавании правой и левой руки; относительный характер пространственных отношений; дошкольникам легче ориентироваться в статике, чем в динамике.

1.2. Реализация принципа интеграции различных видов деятельности детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе

Интерес к феномену интеграции в настоящие дни возрос в связи с ускорением научно-технического прогресса и темпа жизни в целом, а также усилением интегративных функций в развитии науки, образования, политики,

производства, экономики, информатики, техники.

Понятие «интеграция» в наше время активно используется в образовании, науке, политике, производстве. Буквальный смысл этого понятия (от лат. *integration* — восполнение, восстановление) — объединение, сумма определенных процессов, видов деятельности (57). Значит, под интеграцией в широком смысле слова понимают процесс становления целостности. Данное понятие широко вошло в научный оборот, однако, разные авторы придают ему различные смысловые оттенки, что мы видим в словарях и энциклопедиях.

Например, в Философском энциклопедическом словаре «интеграция» (от лат. *integer* — полный, цельный, ненарушенный) определяется как «процесс, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства» (56, 201). В Словаре иностранных слов «интеграция» - это соединение в одно целое того, что раньше существовало в рассеянном виде, вслед за чем наступает дифференциация, то есть постепенное увеличение различия между первоначально однородными частями (59). В Большом энциклопедическом словаре под интеграцией понимается «состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» (8, 398).

Различные вопросы проблемы интеграции наук как основы разработки интегративного подхода в образовании рассматривались такими педагогами и психологами как В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Б. П. Юсов, Э. Б. Абдуллин, Ю. А. Самарин и др. Психологические механизмы интегративного обучения и его влияния на развитие личности ребенка рассматриваются с точки зрения концепций в области психологии (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. М. Теплов и др.) и психофизиологии (П. К. Анохин, И. П. Павлов, В. М. Бехтерев и др.). Физиологической основой интеграции (по И. М. Сеченову, И. П. Павлову, Н. А. Менчинской и др.) является закономерность функционирования высшей нервной деятельности — образование временных нервных связей,

возникающих под непосредственным влиянием объекта действительности или словесных раздражителей на органы чувств. Временные связи, создающиеся таким образом, есть система ассоциаций, которая «в конечном итоге представляет собой систему знаний. Основой интеграционных связей являются межсистемные ассоциации, рассматривающиеся как высший этап умственной деятельности детей. Они охватывают разные системы знаний, обобщают их, позволяют взглянуть на предмет под разным углом зрения, что дает целостное представление о нем» (Ю. А. Самарин). Психологическими основами интеграции являются взаимосвязанность психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления той или иной деятельности.

Интегративный подход в образовании представляет собой методологический, организационный и управленческий принцип, а также метод мышления, познания и решения воспитательных, развивающих и обучающих задач в педагогическом процессе. Интегративный подход к воспитанию и обучению означает не односторонний, линейный, а многосторонний и многоплановый подход как с точки зрения содержания работы, так и форм организации образовательной деятельности. Данный подход проявляется в виде единства всех этапов педагогического процесса — четкого и полного определения целей, задач, методов и форм их достижения и анализа эффективности конечных результатов.

Интегративный подход в педагогическом процессе начинается с планирования, которое позволяет согласовать цели, задачи, формы, методы, средства в работе, скоординировать деятельность всех участников образовательно-воспитательный процесс.

Рассмотрим особенности процесса интеграции в дошкольном образовании. В связи с введением ФГОС ДО (2013) становится актуальным изучение вопроса об интеграции как основополагающем принципе организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Однако, и ранее в дошкольной педагогике вопросами взаимосвязи видов

детской деятельности с позиций комплексного и интегрированного подходов занимались Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, С.П. Козырева, Т.С. Комарова, М.В. Лазарева, Г.П. Новикова и другие.

Т.С. Комарова рассматривает интеграцию как «форму взаимосвязи, глубокого взаимопроникновения разного содержания образования детей дошкольного возраста, охватывающую все виды детской деятельности» (25, 8). М. В. Лазарева дает определение понятию «интегрированное обучение» с позиции дошкольной педагогики: «это воспитательно-образовательный процесс, построенный на усилении взаимосвязей всех его компонентов, прежде всего содержания разных образовательных областей, отражающего в той или иной степени целостную картину мира в его естественных взаимосвязях и взаимозависимостях, и направленный на развитие и воспитание личности ребенка посредством формирования знаний, умений и навыков» (30, 5).

Для эффективной организации интеграционного процесса в дошкольном образовании Л.В. Трубайчук выделяет четыре системообразующих фактора интеграции как «рабочей единицы»:

Основной системообразующий фактор — образовательные области. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет пять образовательных областей, которые не должны реализовываться в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации в чистом виде — необходимым условием будет их синтез, их интеграция, обеспечивающая качественное и количественное изменения формирования знаний, умений и качеств личности ребенка дошкольного возраста. Однако, необходимо понимать, что образовательным областям придает целостность не столько их объединение, сколько проникновение одной области (или нескольких) в другую.

Второй системообразующий фактор — интеграция образовательных областей на основе календарно-тематического планирования, которая определяет логико-содержательную основу целостного педагогического

планирования.

Третий фактор — интеграция основных видов деятельности детей дошкольного возраста. Деятельность как психологическая основа интеграции способна объединять внутри себя разрозненные компоненты и обеспечивать необходимые условия для возникновения нового образовательного продукта, в создание которого включены как педагоги, так и дети, и родители.

Четвертый системообразующий фактор — формирование интегративных качеств личности, которые предусмотрены федеральным государственным образовательным стандартом в качестве конечного результата освоения примерной основной образовательной программы. По своей сути личность целостна, системна. В процессе личностного становления ребенок постепенно обретает самостоятельность как способность к автономному существованию и социальную активность как способность создавать и поддерживать свои отношения со средой. Интегральная индивидуальность каждой личности складывается в процессе воспитания, развития, обучения и самостоятельной активности (54).

И.Е. Емельянова выделяет различные типы интеграции:

1. Тематическая интеграция, которая предполагает систему познавательных задач, проблемных вопросов, упражнений и заданий для раскрытия ведущих идей и понятий, отражающих ретроспективы и перспективы интегративного процесса. Данный тип интеграции выполняет функцию объединения конкретного и абстрактного в усвоении знаний, обеспечивает большую степень обобщенности, глубины, мобильности, увеличивает социальную значимость приобретаемых знаний. Основой осуществления тематической интеграции является планирование на базе смежных, связанных между собой понятий. Освоение единиц знания различных образовательных областей и смена видов деятельности обеспечивает достижение поставленной цели.

2. Проблемно-тематическая интеграция предполагает выдвижение

общенаучной проблемы и поэтапное ее решение через освоение тех или иных тем нескольких образовательных областей. Данный вид интеграции усиливает содержательно-смысловые связи образовательных областей при раскрытии проблемы, а также способствует активизации группового субъекта. Проблемно-тематическая интеграция обеспечивает прохождение каждым ребенком собственного исследовательского маршрута от замысла к идее, от идеи к противоречию, от коллекционирования фактов (объектов, явлений) к их классификации, от метода проб и ошибок к решению той или иной задачи, разрешению поставленных противоречий.

3. Широкая проблемная интеграция представляет собой выдвижение общего противоречия для ряда образовательных областей, предполагающее последовательное решение исследовательской или творческой задачи в групповом субъекте с последующей защитой или презентацией собственного продукта. Данный тип интеграции предполагает организацию коллективной и индивидуальной познавательной деятельности, в результате которой развиваются предпосылки духовно-творческой самореализации личности (20).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом видами деятельности детей дошкольного возраста являются: игровая (включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игр); коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками); познавательно-исследовательская (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними); восприятие художественной литературы и фольклора; самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице); конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал; изобразительная (рисование, лепка, аппликация); музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах); двигательная (овладение основными движениями) (55).

Во все выше перечисленные виды деятельности можно включать элементы, направленные на формирование пространственных представлений у детей.

Таким образом, интеграция в дошкольном образовании — это форма взаимосвязи, глубокого взаимопроникновения разного содержания образования детей дошкольного возраста, охватывающая все виды детской деятельности (Т.С. Комарова). Принцип интеграции в образовании становится актуальным в связи с введением ФГОС ДО (2013) и проявляется в виде единства всех этапов педагогического процесса. Системообразующими факторами процесса интеграции применительно к дошкольному образованию являются образовательные области; интеграция образовательных областей на основе календарно-тематического планирования; интеграция основных видов деятельности детей дошкольного возраста; формирование интегративных качеств личности ребенка (Л.В. Трубайчук).

1.3. Педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности

Педагогические исследования (М.В. Вовчик-Блакитная, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова, А.Е. Козырева, Р.И. Говорова, Е.Н. Дьяченко и др.) показывают, что недооценка сложностей на пути освоения детьми пространственных представлений, случайный эпизодический характер работы в этом направлении не могут обеспечить решение задач, которые стоят перед детскими учреждениями в развитии у детей представлений о пространстве (17).

Проанализировав научную литературу по теме, мы выделили следующие педагогические условия, связанные с формированием пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции

различных видов деятельности:

- обеспечение активной позиции детей в решении задач на ориентировку в пространстве;
- реализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды соответствующими дидактическими средствами (дидактические игры, учебно-методические пособия, планы, схемы, конструкторы и др.).

Под педагогическими условиями мы будем понимать результат целенаправленного отбора, констатирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей (3); совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности (61).

Мы считаем, что одним из условий успешного и своевременного формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста является обеспечение активной позиции детей в решении задач на ориентировку в пространстве, то есть интеграция работы по формированию пространственных представлений с различными видами деятельности.

Рассмотрим подробнее возможности интеграции деятельности по формированию пространственных представлений с каждым видом детской деятельности подробнее. Работа по формированию пространственных представлений входит в раздел формирование элементарных математических представлений, что в свою очередь включено в содержание образовательной области «Познавательное развитие». В образовательной деятельности по формированию математических представлений детям даются первые представления о различных пространственных связях и отношениях. Усвоение данных представлений происходит в таких видах деятельности, как игровая деятельность, коммуникативная деятельностью, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование из различного материала, изобразительная, музыкальная и двигательная виды деятельности.

Дидактическая игра — это разновидность игры по правилам, специально созданным педагогом с целью обучения и воспитания детей. В структуре дидактической игры выделяют дидактическую задачу, игровую задачу, игровые действия, правила игры и результат игры (58). В процессе игры, дети приобретают новые знания, умения, навыки, развивают способности, подчас не осознавая этого. Математические дидактические игры направлены как на получение и расширение знаний об основных математических представлениях, так, в частности, и о пространственных представлениях.

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

Рассматривая методы и приемы формирования у детей представлений о пространстве, необходимо обратить внимание на роль игровых и занимательных упражнений с использованием дидактического материала (Т.А. Мусейибова). Выделяют несколько группы таких игр и упражнений:

1 группа. Игры и упражнения на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве. Например, «Где шарик», «Где звенит колокольчик», «Дойди до флажка», «Найди флажок», «Куда пойдешь» и др.

2 группа. Игры и упражнения на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами. Например, игра «Жмурки» с различными вариантами: «Накорми лошадку», «Стук-стук в барабан», «Найди свой значок» и др.

3 группа. Дидактические игры и упражнения на распознавание местоположения объектов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними. Например, игры «Где шарик», «Что изменилось?» «Сделай так, как я», «Сделай так, как я скажу».

4 группа. Дидактические игры и упражнения на ориентировку в двухмерном пространстве, то есть на плоскости, например, на листе бумаги. К

их числу относят разнообразные игры типа лото или парных картинок, которые подбирают по признаку адекватности пространственного расположения изображенных на них объектов, графические и зрительные диктанты.

5 группа. Дидактические игры словесные, которые специально предназначены для активизации пространственной терминологии в речи детей (38). Например, игра «Наоборот».

Анализ методической литературы позволяет выделить следующие этапы работы, соответствующие усложнению пространственных ориентировок в содержании дидактических игр и упражнений:

1) этап формирования пространственных представлений с точкой отсчета «от себя»: спереди, сзади, сверху, внизу, слева, справа;

2) этап формирования пространственных представлений с точкой отсчета «от другого объекта»;

3) этап формирования умения ребенка называть словом расположение того или иного объекта по отношению к другому;

4) этап формирования умений у детей ориентироваться в трехмерном пространстве в движении;

5) этап формирования у детей умений ориентироваться на плоскости, то есть в двухмерном пространстве, например, ориентировка на листе бумаги.

При решении задач каждого из выше перечисленных этапов необходимо уделять особое внимание совершенствованию и закреплению умения различать левую и правую руку. Упражняя в различении противоположных направлений постепенно усложнять задания: увеличивать количество предметов, местоположение которых необходимо определить, а также расстояние между ребенком и предметами. Детей необходимо обучать не только различать направления, но и самостоятельно создавать указанные ситуации. В процессе обучения необходимо обращать внимание на освоение детьми значения предлогов и наречий, обозначающих пространственные отношения.

Большое значение для детей старших групп имеет обучение умению

определять положение предмета по отношению к другому предмету, а также свое положение среди окружающих предметов. Умение ориентироваться от другого объекта строится на умении ориентироваться на самом себе. Ребенку необходимо научиться мысленно представить себя в положении необходимого объекта. Поэтому сначала дети упражняются в определении направления положения объектов от самого себя (изначально стул был впереди, при повороте на 90 и 180 градусов — стул оказался справа или сзади). Далее детей обучают определять и правильно называть стороны тела друг друга, например, где у них левое или правое ухо, а затем те или иные правые или левые части туловища на мягкой игрушке или кукле и т. д. Так ведется учет того, что ребенку намного легче представить себя на месте любого одушевленного объекта, чем неодушевленного, а, значит, и правильно определить часть тела (35).

В старшей группе детей необходимо учить свободно ориентироваться на плоскости, то есть в двухмерном пространстве. В содержание понятия «ориентировка на плоскости» входит:

- умение фиксировать местоположение точки на листе;
- понимание пространственных отношений между различными предметами на листе бумаги;
- умение выполнять различные практические задания при ориентировки на плоскости;
- умение самостоятельно характеризовать пространственную размещенность объектов на листе бумаге, при этом пользоваться соответствующей терминологией;
- умение ориентироваться на листе бумаги в клетку.

Формирование ориентировки в двухмерном пространстве начинается с обучения детей размещать предметы в указанном направлении: слева направо или справа налево, снизу вверх или сверху вниз. Далее детей обучают находить центр (середину) листа бумаги, верхний, нижний, правый и левый края листа, верхний правый и левый, нижний правый и левый углы листа. Дети должны

правильно уметь употреблять понятия для обозначения расположения предметов по отношению к той или иной плоскости.

Помимо образовательной деятельности по математическому развитию большие возможности для формирования у детей дошкольного возраста пространственных представлений представляет собой двигательная деятельность. В повседневную деятельность детей включаются подвижные игры, которые косвенно или прямо направлены на развитие ориентировки в пространстве. Во время занятий по физическому развитию также используются специальные игровые упражнения и кратковременные игры, направленные на формирование пространственных представлений. Э. Я. Степаненкова отмечала, что в подвижной игре можно не только развивать и закреплять приобретаемые навыки ориентировки в пространстве, но и значительно расширять их. Также отмечается, что ориентировке в пространстве способствуют упражнения в построении и перестроении (52).

У детей старшего дошкольного возраста большое значение необходимо уделять закреплению и совершенствованию умения двигаться в указанном направлении, менять направление движения во время ходьбы или бега. На занятиях по физическому развитию для более точного обозначения направления педагог должен употреблять в своей речи предлоги и наречия, такие как вверх, вниз, вперед, назад, налево (слева), направо (справа), рядом, между, напротив, за, перед, в, на, до и другие. Учитывая умение детей ориентироваться на себе, он учит их двигаться в нужном направлении.

В дошкольном возрасте особое внимание необходимо уделять продуктивной деятельности, в ходе которой формируются пространственные представления и понятия (9). Одним из видов такой деятельности является изобразительная деятельность и навыки чтения изображений (объемных, графических). Овладевая приемами чтения и построения рисунка, ребенок осваивает пропорции, формы, величины, перспективные проекции, учится произвольно строить известную систему координат изображаемого

пространства и располагать на условном пространстве листа те или иные изображения предметов в определенных пространственных взаимосвязях. Обучаясь рисунку, ребенок преодолевает трудности, связанные с развитием зрительно-пространственных координации и приобретает навык в управлении движением своей руки.

Следующим видом продуктивной деятельности, в котором формируются пространственные представления, является конструирование. Под детским конструированием понимают различные постройки из строительного материала, изготовление поделок из бумаги, картона, дерева и других материалов. При конструировании для развития пространственных представлений могут применяться игры с использованием развивающего дидактического материала: палочки Кюизенера, логические блоки Дьенеша, геометрические игры-головоломки «Танграм», «Пифагор», «Монгольская игра», «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра», «Волшебный круг», «Пентамимо». Данный дидактический материал направлен на развитие как творческого конструирования, мелкой моторики, пространственного воображения, логики, так и пространственных представлений и навыков практической ориентировки на плоскости (10).

В развитии у детей пространственных представлений особо широко применяются такой метод как моделирование. Наглядное моделирование выступает не только как метод, но может быть использован как средство ориентировки детей в действительности, обобщения, планирования и контроля действий и составляет одну из форм опосредования, которыми овладевают дошкольники. Л.А. Венгер отмечал, что наглядно-образное мышление дошкольников опосредуется наглядным моделированием, в котором в условно-семантической форме отражаются различного вида отношения. Источником развития моделирования является детская деятельность, которой свойственна моделирующая направленность. Конкретные разновидности моделей, с которыми могут первоначально знакомиться дети – это простейший

схематический чертеж конструкции, план помещения и модель размещения и перемещения персонажей сказки, строящаяся из заместителей в процессе разыгрывания сказки на плоскости. Использование моделей для демонстрации положения и движения предмета, например мяча, в пространстве позволяет акцентировать внимание детей на зависимостях и отношениях между предметами. Они не только рассматривают рисунки, но и моделируют указанное расположение предметов, используя игрушки. Например, находят, где на схеме нарисован мячик, лежащий на коробке, и тоже кладут мячик (или другой предмет) на стол.

В коммуникативной и речевой деятельности дети дошкольного возраста овладевают грамматическими формами выражения пространственных отношений. Овладение речью и освоение специальных слов и грамматических форм, обозначающих пространственные признаки предмета и его взаимодействия с другими, имеет решающее значение для обобщенного отражения пространства, для перехода к абстрагированию пространственных отношений.

Изначально дети из всего многообразия терминов и понятий, обозначающих пространственное положение предметов, осваивают значение слов, не требующих от них тонкого деления пространственного расположения одного предмета по отношению к другому (например, возле, у, к, от, около, по), а также слов, наиболее часто встречающихся в опыте ребенка (в, на, под). Другие же обозначения (например, напротив, между, справа, слева) часто неизвестны детям даже в конце дошкольного возраста. Причина, видимо, лежит в различной степени точности пространственных отношений.

Следующим видом деятельности, в котором мы можем развивать пространственные представления, является восприятие художественной литературы. Одним из действенных средств формирования пространственных ориентаций является сказка (16). В качестве основного метода работы целесообразно использовать беседы с включением разнообразных приемов:

- вхождение в сказку и совет герою позволяет ребенку занять активную

позицию при анализе сюжетов;

- рассказывание сказки с остановками, во время которых прогнозируются поступки героя и дальнейшие сказочные события, побуждает детей к самостоятельному рассуждению;

- решение проблемных задач, при которых ребенок рассуждает и делает умозаключения и зависимости.

Такая работа позволяет ребенку активно переживать события, в которых он сам непосредственно не участвует. Вливаясь в сюжет, ребенок как бы становится ее действующим лицом. При этом повышается познавательная активность: дети стремятся вмешаться в ситуацию и повлиять на нее. Занимательный сюжет и желание помочь, например, Незнайке (объяснить, нарисовать, как идти, показать стрелкой) активизирует знания детей.

Жанр устного народного творчества может быть использован и в ходе образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений и в режимных моментах с целью уточнения, конкретизации знаний у детей о числах, их назначении, геометрических фигурах, временных и пространственных отношениях. При этом материал подбирается исходя из цели занятия и уровня развития детей.

Выполнение различных трудовых операций, опирающихся на пространственные представления, также влияет на развитие умений выделять и различать пространственные признаки и отношения, умение их правильно словесно обозначать, ориентироваться в пространственных отношениях.

Работа по формированию пространственных представлений также ведется музыкальным руководителем на музыкальных занятиях. Основной акцент делается на музыкально-ритмические композиции, хороводы, музыкальные подвижные игры, где с помощью движений и словесного подкрепления закрепляются пространственные представления. Также пространственные понятия и термины могут закрепляться посредством музыкальных композиций и детских песен соответствующего содержания.

Изучив педагогическую литературу, мы выявили, что обучающий процесс по развитию математических представлений и развитию пространственных представлений в частности, должен быть ориентирован на положение «ребенок-субъект образовательного процесса». Таким образом, следующим важным условием успешного формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста является реализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе. Субъектная позиция — это активная, целенаправленная и конструктивная позиция человека в повседневной жизнедеятельности и перспективе его развития (46). Позиция субъекта деятельности характеризуется проявлением инициативы и самостоятельности, способностью принимать и реализовывать решения, оценивать последствия своего поведения, самоизменяться и самосовершенствоваться (М.М. Дьяенко, Л.А. Кандыбович).

Качествами, характеризующими ребенка как субъекта деятельности, являются: способность ребенка к самостоятельному целеполаганию и мотивации деятельности; умения мобильно оперировать известными способами осуществления деятельности; умение осуществлять деятельность в измененных условиях; умение выходить за пределы заданной ситуации; умение осуществлять творческое варьирование в деятельности; умение прогнозировать результаты своей деятельности (27). Цель деятельности педагога заключается в организации целесообразной и эффективной системы действий ребенка с изучаемым материалом таким образом, чтобы предметные знания становились результатом этих действий. В таком случае ребенок «перестает быть пассивным приемником, а становится активным, самостоятельным субъектом образовательной деятельности, а педагог перестает быть транслятором информации» (6, 67). Его функциями становятся: постановка задач, организация самостоятельной деятельности воспитанников и управление этой деятельностью.

Одним из эффективных методов формирования пространственных представлений в позиции «ребенок-субъект» является проблемная ситуация.

О.С. Гребенюк считает, что проблемная ситуация означает состояние интеллектуального затруднения, при котором человек испытывает потребность выйти из возникшего затруднения (14). По определению А.М. Матюшкина, проблемная ситуация — «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им задания, которое требует найти новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия» (34, 193).

В образовательной деятельности проблемную ситуацию нужно «подать» в такой форме, чтобы дети поняли суть проблемы и захотели самостоятельно выполнить действия по ее решению. Например, попавшей в беду кукле (иному персонажу) по телефону нужно объяснить путь до детского сада, используя пространственные предлоги и наречия, или же нарисовать схему пути.

В становлении субъектной позиции большое значение имеет самостоятельная математическая деятельность, под которой А.В. Калинин понимает компонент образовательной деятельности, в которую ребенок переносит сформированный в результате целенаправленного обучения объем математических понятий, приобретенные практические и познавательные умения, и где он является самостоятельным субъектом данного образовательного процесса (23). Самостоятельная математическая деятельность обеспечивает более прочное и глубокое усвоение детьми программного содержания. Ребенок, проявляя самостоятельность в выборе игрового материала, исходя из развивающихся у него потребностей и интересов, приобщается к сложному интеллектуальному труду. Самостоятельная математическая деятельность осуществляется в свободное от образовательной деятельности время и как игра возникает по инициативе детей, то есть ребенок свободен в выборе занятия, темы, начала и окончания работы.

В самостоятельной математической деятельности ребенок использует дидактические игры, занимательный математический материал. Как правило, для самостоятельных занятий математической деятельностью выделяется

хорошо освещенное место. Для размещения материала, пособий, игр математического содержания необходимы шкаф или полки, к которым дети имеют свободный доступ. В распоряжении у детей должен быть разнообразный материал по математическому развитию (18).

Необходимость наличия специально отведенного места для самостоятельной математической деятельности подводит нас к следующему условию: обогащение развивающей предметно-пространственной среды, под которой понимается комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса, рационально организованный в пространстве и времени, насыщенный разнообразными предметами и игровыми материалами (43). Развивающая среда строится с целью предоставления детям наибольших возможностей для активной целенаправленной и разнообразной деятельности.

К предметному содержанию, связанному с математическим развитием и, в частности, с развитием пространственных представлений детей дошкольного возраста, с точки зрения М.Н. Поляковой, относятся:

- занимательный и познавательный математический материал, логико-математические игры, дидактические материалы, с которыми ребенок действует преимущественно самостоятельно или в совместной со взрослым и сверстниками деятельности (например, пазлы, блоки Дьенеша, «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра», разрезные картинки и др.);

- учебно-методические пособия, используемые взрослым в процессе обучения детей (например, обучающие книги, схемы, рабочие тетради и др.);

- оборудование для осуществления детьми разнообразных деятельностей: моделирования, конструирования (например, мелкий конструктор, сборные игрушки, материалы для оригами и др.) (36).

Для эффективного решения задач развития математических представлений, связанных с ориентировкой в пространстве, посредством предметно-пространственной среды в игровой комнате отводится специально

оборудованное место, где концентрируются все игры и пособия — центр математического развития. Центр математического развития — это специально отведенное, тематически оснащенное играми, пособиями и материалами и определенным образом художественно оформленное место, направленное на развитие элементарных математических представлений. Организовать его можно, используя обычные предметы детской мебели: стол, шкаф, обеспечив свободный доступ детей к находящимся там материалам. Этим детям предоставляется возможность выбирать интересующую их игру или пособие и играть индивидуально, совместно с другими детьми, небольшой подгруппой.

Успех игровой деятельности в организованном в группе центра математического развития определяется интересом самого воспитателя к занимательным задачам для детей. Воспитатель должен владеть знаниями о характере, назначении, развивающем воздействии занимательного материала, приемами руководства самостоятельной деятельностью с элементарным математическим материалом. Заинтересованность, увлеченность педагога — основа для проявления детьми интереса к математическим задачам и играм.

Руководство самостоятельной математической деятельностью в центре математического развития направлено на поддержание и дальнейшее развитие у детей интереса к занимательным играм. Вся работа в центре педагог организует с учетом индивидуальных особенностей воспитанников. Он предлагает ребенку игру, ориентируясь на уровень его умственного и нравственно — волевого развития, проявления активности. Привлекает малоактивных детей, заинтересовывает их игрой и помогает освоить ее. Интерес к игре становится устойчивым тогда, когда ребенок видит свои успехи. Руководство со стороны педагога направлено на постепенное развитие детской самостоятельности, инициативы, творчества.

Таким образом, педагогические условия — это совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности. Мы выделяем следующие педагогические условия формирования

пространственных представлений у детей дошкольного возраста: обеспечение активной позиции детей в решении задач на ориентировку в пространстве, то есть интеграция работы по формированию пространственных представлений с игровой, трудовой, коммуникативной, конструирование, восприятие художественной литературы, изобразительной, музыкальной и двигательной видами деятельности; реализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе; обогащение развивающей предметно-пространственной среды соответствующими дидактическими средствами: занимательный и познавательный математический материал, логико-математические игры, дидактические материалы (пазлы, блоки Дьенеша, «Колумбово яйцо», разрезные картинки и др.); учебно-методические пособия, модели (обучающие книги, схемы, планы, рабочие тетради и др.); оборудование для моделирования, конструирования (мелкий конструктор, материалы для оригами и др.).

Выводы по первой главе

На основании рассмотренной научной литературы по проблеме формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности было установлено следующее. Пространственные представления — это представления о пространственных свойствах и отношениях: форме, величине, местоположении и перемещении предметов относительно друг друга, собственного тела, окружающих предметов. Пространственные представления в норме начинают формироваться на первом году жизни, а процесс формирования пространственных представлений в дошкольном возрасте можно обозначить в виде четырех этапов: ориентировка «на себе»; ориентировка на других объектах «от себя» и «от любого предмета»; словесное обозначение

системы отсчета по направлениям; активное применение навыков ориентировки в трехмерном и двухмерном пространстве (Т.А. Мусейибова). Также обозначены некоторые особенности развития пространственных представлений детей дошкольного возраста, например, дошкольники обычно определяет пространственное расположение предмета относительно своего тела, а самым сложным для них является распознавание правой и левой рук и другие.

Мы считаем, что формирование пространственных представлений эффективнее будет проходить при реализации принципа интеграции. Под интеграцией понимается форма взаимосвязи всех компонентов образовательного процесса, прежде всего содержания разных образовательных областей, отражающего в той или иной степени целостную картину мира в его естественных взаимосвязях и взаимозависимостях и направленная на развитие и воспитание личности (Т.С. Комарова). Работа по формированию пространственных представлений может интегрироваться со всеми видами деятельности детей дошкольного возраста, обозначенными в ФГОС ДО: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, восприятием художественной литературы, конструированием, трудовой, музыкальной и двигательной видами деятельности, а также с содержанием различных образовательных областей.

Мы выделили и раскрыли следующие педагогические условия успешного формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности: обеспечение активной позиции детей в решении задач на ориентировку в пространстве; реализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе; обогащение развивающей предметно-пространственной среды соответствующими дидактическими средствами (дидактические игры, учебно-методические пособия, планы, схемы, конструкторы и др.).

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Диагностика уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальное исследование было проведено с детьми старшего дошкольного возраста МАДОУ ЦРР — д/с №69 г. Белгорода. В исследовании участвовали дети в количестве 15 человек старшей группы. Экспериментальная работа включала констатирующий этап эксперимента.

Цель констатирующего этапа эксперимента: изучить уровень сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. Подобрать диагностические методики для выявления уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Провести диагностические методики и выявить уровень сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Проанализировать развивающую предметно-пространственную среду с точки зрения формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности.

Проанализировав содержательный компонент основных образовательных программ по подразделу «Формирование пространственных представлений», мы выделили следующие уровни развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста:

1) высокий уровень: ребенок ориентируется в окружающем пространстве; понимает смысл пространственных отношений (вверху — внизу, впереди (спереди) — сзади (за), слева — справа, между, рядом, с, около); умеет определять направления относительно себя; умеет определять положение предмета по отношению к другому предмету; умеет правильно обозначать пространственное расположение предметов относительно друг друга, делая это не только с опорой на реальные предметы, но и по картинке; умеет ориентироваться на листе бумаги (справа — слева, вверху — внизу, в середине, в углу);

2) средний уровень: понимает смысл пространственных отношений, однако иногда ошибочно; делает ошибки в словесном обозначении пространственного расположения предметов относительно друг друга, или же просит помощи взрослого при выполнении задания на ориентировку в пространстве;

3) низкий уровень: практически не понимает смысл пространственных отношений, не может определять положение предмета по отношению к другому предмету, ошибочно обозначает пространственное расположение предметов относительно друг друга, плохо ориентируется на листе бумаги.

Для выявления уровня сформированности пространственных представлений были использованы такие методики: «Установление обыденных предметно-пространственных отношений» (С.Д. Забрамная) (21), «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела» (Н. Семаго, М. Семаго) (47).

Методика №1 «Установление обыденных предметно-пространственных отношений», предложенная С.Д. Забрамной, была направлена на выявление возможностей использовать житейские представления и знания в осмысливании расположения предметов в пространстве по отношению друг к другу, умение ориентироваться на листе бумаги (Приложение 1).

Критерием для оценки являлась точность словесного определения

пространственного положения одного предмета по отношению к другому, изображенных на двухмерной плоскости (лист бумаги). Ответы детей оценивались следующим образом: 1 балл — все задания выполнены правильно, 0,5 баллов — часть заданий выполнена правильно, 0 баллов — все или большинство заданий выполнено неверно. Результаты Методики №1 представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты методики «Установление обыденных предметно-пространственных отношений» (С. Д. Забрамная)

№ п/п	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1	Максим С.	1	Высокий
2	Дарина М.	0	Низкий
3	Арсений Б.	0.5	Средний
4	София К.	0.5	Средний
5	Егор Б.	1	Высокий
6	Егор П.	0	Низкий
7	Алёна М.	0.5	Средний
8	Олеся В.	1	Высокий
9	Мария Д.	0.5	Средний
10	Николай П.	0.5	Средний
11	Алиса Д.	0.5	Средний
12	Соня Я.	1	Высокий
13	Алексей У.	1	Высокий
14	Иван П.	1	Высокий
15	Анастасия Ж.	0.5	Средний

У 6 человек (41%) наблюдается высокий уровень по результатам данной методики. Их ответы были правильными, точными, определение пространственного положения предметов на листе бумаги — верным. У 7 испытуемых (47%) — средний уровень, то есть в среднем около половины их ответов были неверными; у 2 детей (12%) — низкий уровень.

На вопросы простого характера, например, что находится в центре листа,

все дети отвечали правильно. На более сложные вопросы, где нужно было по словесному описанию месторасположения назвать предмет (что находится в правом верхнем углу?) или указать расположение объекта с использованием предлогов места (где находится мальчик по отношению к дереву на этой картинке?), правильно отвечали лишь половина детей. Остальные же либо затруднялись, либо давали неправильные ответы («мальчик на дереве» вместо «мальчик около дерева» — Арсений Б.). На вопросы, в которых было необходимо дать определение расположению предметов с использованием наречий, обозначающих место (наверху справа, внизу слева и т. д.) правильно ответили 40% детей, то есть дети получившие по одному баллу. Два ребенка из опрашиваемых смогли ответить лишь на вопросы самого простого характера («в центре рисунка самолет», «карандаш на столе») (Дарина М., Егор П.).

Итак, по результатам методики №1 мы выявили, что большинство детей успешно используют житейские представления и знания в осмысливании расположения предметов в пространстве по отношению друг к другу, понимают смысл пространственных отношений, правильно обозначают пространственное расположение предметов относительно друг друга по картинке, умеют ориентироваться на листе бумаги. Однако, у некоторых детей возникают проблемы с определением местонахождения предметов, используя специальные термины.

Методика №2 «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела», предложенная Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, была направлена на выявление умения определять пространственное расположение предмета по отношению к себе и по отношению к другому предмету, умения обозначать данное расположение словесно с использованием предлогов и наречий (см. Приложение 1).

Критерием для оценки являлась точность словесного определения пространственного расположения предмета по отношению к себе и по отношению к другому предмету. Ответы детей оценивались следующим

образом: 1 балл — все задания выполнены правильно, 0,5 баллов — часть заданий выполнена правильно, 0 баллов — все или большинство заданий выполнено неверно. Результаты Методики №2 представлены в табл. 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты методики «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела» (Н. Семаго, М. Семаго)

№ п/п	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1	Максим С.	1	Высокий
2	Дарина М.	0	Низкий
3	Арсений Б.	0.5	Средний
4	София К.	0.5	Средний
5	Егор Б.	1	Высокий
6	Егор П.	0.5	Средний
7	Алёна М.	0.5	Средний
8	Олеся В.	1	Высокий
9	Мария Д.	1	Высокий
10	Николай П.	0.5	Средний
11	Алиса Д.	0.5	Средний
12	Соня Я.	1	Высокий
13	Алексей У.	1	Высокий
14	Иван П.	1	Высокий
15	Анастасия Ж.	0.5	Средний

По результатам диагностики 7 человек (47%) детей справились с заданием на высоком уровне. Их ответы были полными, правильными, точными, словесное определение расположения предметов по отношению как к себе, так и к другому предмету — верное. Также 7 испытуемых (47%) справились с заданиями на среднем уровне, то есть около половины ответов были неверными; у 1 ребенка (6%) — низкий уровень.

В процессе диагностирования детям задавались вопросы с просьбой объяснить с помощью слов, как расположены предметы по отношению к друг другу, по отношению к самому ребенку и по отношению к тому, кто задает

вопросы. Самыми легкими детям показались вопросы, связанные с определением расположения предмета по отношению к ребенку («карандаш находится между мной и коробкой», «карандаш за коробкой»). На вопросы, требующие назвать расположение предметов по отношению друг к другу («карандаш над коробкой», «карандаш под коробкой»), детям было необходимо больше времени на размышление, половина испытуемых дали неверные ответы («карандаш за коробкой» вместо «карандаш под коробкой» - Алиса Д.). Вопросы, где требовалось словесно обозначить расположение предмета по отношению к педагогу, вызвали большее затруднение: больше половины детей дали неверные ответы; все дети долго думали, видимо, мысленно представляя себя на месте того, кто задавал вопросы.

Итак, по результатам методики №2 мы выявили, что определять расположение предметов по отношению к себе, к другим предметам, находящимся в трехмерном пространстве, детям легче, чем в двухмерном (на картинке). Однако, дети затрудняются в определении расположения предмета по отношению к другому человеку.

Результаты методик «Установление обыденных предметно-пространственных отношений» (С. Д. Забражная) и «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела» (Н. Семаго, М. Семаго) представлены в табл. 2.3. и на диаграмме. См. рис. 2.1.

Таблица 2.3.

Итоговые результаты изучения уровня сформированности
пространственных представлений

№ п/п	Имя Ф.	Уровни		
		Методика №1	Методика №2	Общий уровень
1	Максим С.	Высокий	Высокий	Высокий
2	Дарина М.	Низкий	Низкий	Низкий
3	Арсений Б.	Средний	Средний	Средний
4	София К.	Средний	Средний	Средний
5	Егор Б.	Высокий	Высокий	Высокий
6	Егор П.	Низкий	Средний	Низкий
7	Алёна М.	Средний	Средний	Средний
8	Олеся В.	Высокий	Высокий	Высокий
9	Мария Д.	Средний	Высокий	Средний
10	Николай П.	Средний	Средний	Средний
11	Алиса Д.	Средний	Средний	Средний
12	Соня Я.	Высокий	Высокий	Высокий
13	Алексей У.	Высокий	Высокий	Высокий
14	Иван П.	Высокий	Высокий	Высокий
15	Анастасия Ж.	Средний	Средний	Средний

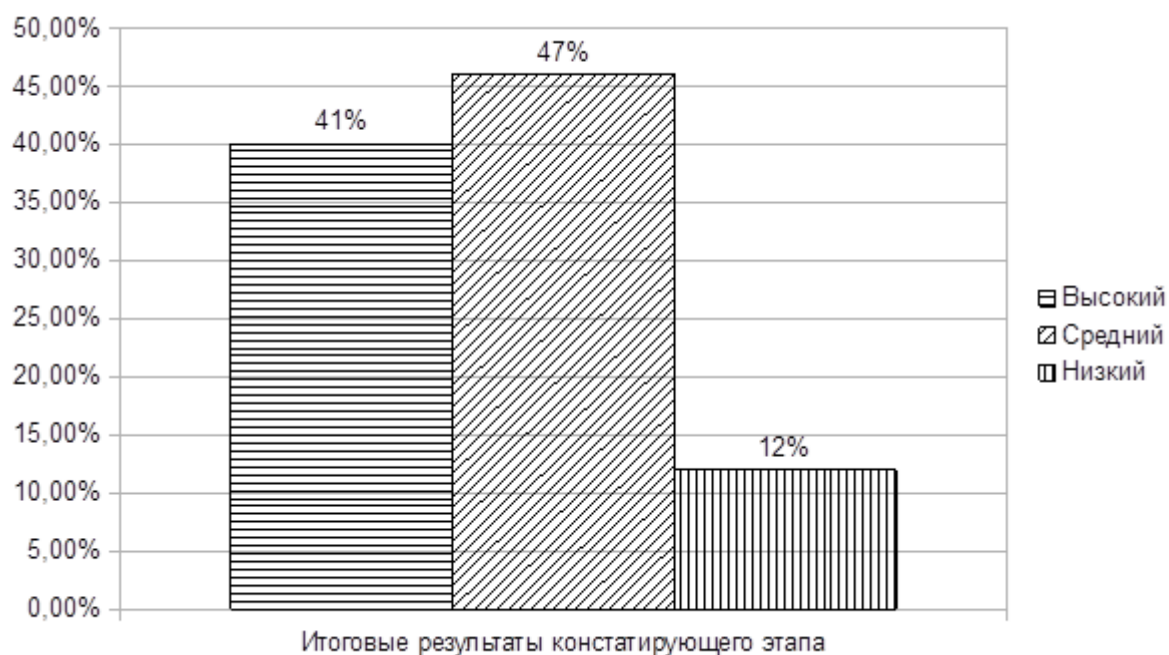


Рис. 2.1. Итоговые результаты констатирующего этапа эксперимента

Таким образом, по результатам проведенных методик 6 детей (41%) имеют высокий уровень развития пространственных представлений, у 7 детей (47%) — средний уровень, два ребенка (12%) имеют низкий уровень развития пространственных представлений.

Анализ развивающей предметно-пространственной среды с точки зрения условий для эффективного формирования пространственных представлений.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО предметно-пространственная среда в группе должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Рассмотрим предметно-пространственную среду старшей группы №7 «Кораблик» МАДОУ ЦРР — д/с №69 г. Белгорода, направленную на формирование пространственных представлений, на соответствие данным принципам.

1. Группа оснащена игровым и дидактическим оборудованием, которое обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность воспитанников, направленную на формирование пространственных представлений, с доступными материалами; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения воспитанников. В центре математического развития размещены следующие пособия и материалы: занимательный и познавательный математический материал, логико-математические игры (блоки Дьенеша, кубики Воскобовича, палочки Кюизенера); мелкая мозаика, и схемы выкладывания узоров из нее; разрезные картинки (8-12 частей, все виды разрезов), пазлы; различные сборные игрушки и схемы их сборки; счетный материал; рабочие тетради; математические лото и домино.

2. Созданы условия для возможных изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. Например, для игр изготовлены ширмы-трансформеры: (пароход, машина, военная машина, комната для девочек), что позволяет использовать игровое оборудование в

разных вариантах. Ширма-трансформер паролод используется, в частности, для изучения и закрепления сторон света.

3. В группе предусмотрена возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели (по прямому назначению и для игры), мягких игровых модулей, игровых ширм, которые также используются в различных видах детской деятельности; наличие в группе полифункциональных предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в работе по формированию пространственных представлений (в качестве материалов для дидактических, подвижных играх).

4. В группе имеются различные пространства для игры, конструирования, уединения, а также разнообразные материалы, игры, игрушки и оборудование, обеспечивающие свободный выбор детей. Периодическая сменяемость игрового материала и появление новых предметов стимулируют игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность воспитанников.

5. В группе обеспечен свободный доступ дошкольников к играм, игрушкам, материалам, пособиям, которые могут способствовать формированию пространственных представлений. Материалы расположены в так называемом «центре математического развития», для которого выделены полки в шкафу около окна, то есть данный центр хорошо освещен.

6. Все игровые материалы, пособия и атрибуты соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда группа вполне способствует формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, однако требуется внести дополнительный материал, такой как схемы, планы, модели, настольно-печатные игры на развитие ориентировки в пространстве.

Итак, проанализировав результаты диагностических методик и анализ развивающей предметно-пространственной среды, мы пришли к пониманию

необходимости составления методических рекомендаций для педагогов старших групп по формированию пространственных представлений у детей.

2.2. Методические рекомендации педагогам по формированию пространственных представлений у старших дошкольников в процессе интеграции различных видов деятельности

Анализ педагогической литературы дает основание утверждать, что несмотря на интерес к вопросу формирования пространственных представлений, на большое количество научных исследований, доказанность положительного влияния изобразительной, конструктивной, двигательной и других специфических видов деятельности дошкольного возраста, до настоящего времени не существует целостного видения возможностей процесса интеграции детских видов деятельности для формирования пространственных представлений. Поэтому возникает потребность в разработке методических рекомендаций по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

1. Систематически включать в образовательную деятельность и совместную деятельность педагога с детьми дидактические и подвижные игры, направленные на формирование пространственных представлений.

Организуя игровую деятельность, мы закрепляем, углубляем и расширяем пространственные представления детей. Дидактические игры включаются непосредственно в содержание образовательной деятельности как одного из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в структуре занятий по формированию элементарных математических представлений определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования

представлений. Дидактические игры также уместны и в конце занятия с целью воспроизведения, закрепления ранее изученного. В повседневной деятельности дидактические игры могут использоваться в режимных моментах (на прогулке, во время выполнения культурно-гигиенических процедур и т. д.), в самостоятельной деятельности, включаться в различные виды деятельности (например, трудовую). Игры на формировании ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от себя»: «Что где находится?», «Кто стоит внизу, наверху», «Заводная кукла», «Скажи наоборот». Игры на формирование ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета «от другого» и «от объекта»: «Что изменилось?», «Где я сяду». Игры на восприятие пространственных отношений между предметами: «Волшебное дерево», «Что где стоит?», «Давай меняться». Для формирования ориентировки в пространстве с системой отсчета «от другого» может использоваться известная игра «Да-нет», цель которой формирование умения определять пространственное положение предмета. Задания могут быть различного плана, например: «Я загадала предмет, а вы с помощью вопросов должны определить его местонахождение». Дети задают вопросы: «Этот предмет находится справа? Справа у окна? Справа у розы? В шкафу? На верхней полке?» и т. д.

Для усвоения детьми правил поведения пешехода на улице, связанных с умением ориентироваться в направлениях направо и налево, рекомендуют игры «Правильно улицу пройдешь — в новый дом придешь, ошибешься — в старом останешься», «Правильно пройдешь — другой флажок возьмешь», «Передай пакет». Задание в этих играх заключается в том, чтобы каждый ребенок правильно прошел по тротуару, придерживаясь правой его стороны, или, переходя улицу, посмотрел сначала налево, а дойдя до середины улицы, - направо.

Во время специально организованных физкультурных занятий и на прогулке также используются специальные игровые упражнения и кратковременные игры, направленные на развитие пространственных

представлений. В подвижной игре можно не только развивать и закреплять приобретаемые навыки ориентировки в пространстве, но и значительно расширять их.

Подвижные игры на формирование пространственных представлений: «Найди и промолчи», «Найди, где спрятано!», «Найди флажок!», «Найди свой домик», «Где звенит колокольчик?», «Если все мы встанем в круг, мяч тебе я брошу, друг». Например, в игре «Вратарь», целью которой является закрепление умения ориентироваться ребенка в правой и левой сторонах, развитие быстроты реакции, точности движения, взрослый бросает мяч ребенку, одновременно предупреждая ребенка, куда должен лететь мяч, а ребенок должен сделать вратарское движение в заданном направлении. При этом двигательная деятельность подкрепляется словесно в занимательной форме: ребенок говорит «Вратарем зовусь не зря: мяч всегда поймаю я», а педагог ему отвечает «Раз, два, три — Справа (слева, прямо) мяч, смотри!».

В старшей группе можно предложить игру «Куда пойдешь и что найдешь?»: дети делают выбор из 4 направлений, задание одновременно выполняют несколько человек. Далее проводят игры «Найди предмет», «Найди флажок», «Путешествие», «Разведчики». Игровое действие здесь также поиск спрятанной игрушки (вещи). Но теперь ребенку предлагают в процессе активного передвижения изменять направление, например, дойти до стола, повернуть направо, дойти до окна, повернуть налево, дойти до угла комнаты и там найти спрятанную игрушку.

Вначале, проводя эти игры, педагог дает указания в ходе действия: «Дойди до стола. Повернись направо. Дойди до окна. Повернись налево и т.д.». Каждое указание он делает тогда, когда уже выполнено предыдущее, причем называние предмета должно следовать после того, как ребенок уже изменил направление движения, иначе дети ориентируются только на предмет, а не на указанное направление. Проведение таких игр целесообразно ограничить небольшой площадью, а по мере накопления детьми опыта площадь может

быть увеличена до размеров всей групповой комнаты или участка. Постепенно увеличивают количество заданий на ориентировку и изменяют порядок их предложения. Если в начале дети определяют лишь парные направления: вперед - назад, направо - налево, то позднее направления указывают в любом порядке: вперед - направо, направо — назад и т. д.

Данная методическая рекомендация определила необходимость создания картотеки дидактических и подвижных игр (см. Приложение 2).

2. Применять в образовательном процессе пространственное моделирование (планы, схемы, модели и др.).

Развивая пространственные представления у детей старшего дошкольного возраста можно широко использовать моделирование (карты, схемы, планы и др.) (5). Когда ребенок правильно осознал правила работы с картами и схемами он может в дальнейшем самостоятельно составлять карты с использованием различных пространственных направлений.

Рассмотрим последовательность составления плана, например групповой комнаты. Сначала необходимо провести экскурсию по комнате и обратить внимание детей на расположение мебели, на то, что в комнате есть окно и дверь, что они находятся в противоположных сторонах. Спросить, какая стоит мебель, сколько стульев, шкафов и т. д. Под руководством педагога дети кладут вырезанные квадраты и прямоугольники таким образом, чтобы они соотносились с расставленной в комнате мебелью. Поясняется, что маленькие квадраты — это столы детей, большой квадрат — стол воспитателя, прямоугольники — шкафы с игрушками и т. д. (23).

Далее детям можно предложить задание самостоятельно придумать и составить на листе бумаги с использованием геометрических фигур план комнаты для куклы. Педагог должен помочь продумать каждую деталь интерьера, проиграть воображаемые ситуации, которые связаны с определенной окружающей обстановкой. Организуется обсуждение плана, даются образцы рассуждений: «Здесь, посередине будет стол, а вокруг много стульев. К Маше

(кукле) придут гости, и она их будет поить чаем. Чашки будут стоять здесь, в шкафу около окна». После этого предлагается в соответствии с разработанным планом расставить игрушечную мебель, что создаст предпосылки для начала сюжетно-ролевой игры. У детей появляются ролевые высказывания, постепенно они окажутся вовлечены в коммуникативную деятельность. Далее подобные задания дети выполняют самостоятельно. Педагог может только направить самостоятельную практическую деятельность детей (54).

Предлагается составить план-модель зоопарка, рассказать о нем, стать экскурсоводами. На схеме дети могут найти, какие животные живут в зоопарке, где находятся вольеры. Задание усложняется условием: в южной части зоопарка должны жить представители жарких стран, а в северной части — те, кто любит морозы. Дается задание разработать экскурсионный маршрут и рассказать о каждом обитателе. Здесь активизируются знания о флоре и фауне каждого уголка Земли. После проделанной работы можно предложить пофантазировать и рассказать реальные или сказочные истории, произошедшие с животными.

Составляется план города: здания, парки, зоны отдыха, игровые площадки, дорожные развязки и др. Реализовать замысел позволит конструктор. Детям предлагается самостоятельно построить указанное на придуманном плане и рассказать, как в городе живет кукла или сказочный герой.

Задачи обучения пространственному моделированию можно реализовать с помощью следующих заданий. В заданиях такого типа предполагается только косвенное руководство со стороны воспитателя, то есть развивается субъектная позиция ребенка.

Конструирование по образцу, разработанному воспитателем заранее и вынесенному в развивающую среду. Ребенку предлагается построить дом по образцу. Для этого дети берут четыре-шесть элементов строительного набора и выполняет произвольную конструкцию. Для этого в предварительной работе образец рассматривается в целом, определяется его назначение, дается общая характеристика; выделяются основные части (их количество, название, форма,

материалы); устанавливается пространственное расположение частей; выделяются основные детали в частях (если они есть).

Конструирование по модели. На специально организованных занятиях дети обучаются конструированию по модели. Например, для кукол из игры «Одень Машеньку» нужно сконструировать мебель. Ребенок должен воссоздать конструкцию по рисунку. Выполняются задания на поиск закономерности, использованной при разработке конструкций.

Конструирование по заданным условиям. Воспитатель дает речевую инструкцию, точное ее выполнение поможет самостоятельно построить дом. Например, предлагается построить арку из определенных деталей.

3. Активно и правильно использовать в речи понятия, связанные с пространственной ориентировкой (предлоги, наречия и др.).

Важным фактором правильного формирования пространственных представлений является речь педагога: пространственные понятия должны употребляться точно и правильно, пространственное взаиморасположение элементов в речи должно отражаться четко и т. д. Необходимо, чтобы педагог чаще просил ребенка рассказать о том, что он сейчас делает, что будет делать. Речь в данном случае выступает как способ анализа наглядной ситуации или двигательных действий, которые мотивируют речевую деятельность и способствуют формированию системы грамматических средств языка, отражающих все многообразие пространственных. Закрепление в речи пространственных предлогов достигается при выполнении различных поручений: «Подними куклу с пола и положи ее на кресло», «Достань мяч из-под стола». Также важно побуждать детей самостоятельно использовать пространственные понятия для более осмысленного освоения пространства и обеспечения переноса усвоенных знаний в другие виды деятельности.

Предлоги и наречия, отражающие пространственные отношения между предметами: на, в, напротив, под, над, впереди, перед, за, позади, вверху, внизу, между, вокруг, внутри, рядом, сбоку, снаружи, справа, слева и др. Предлоги и

наречия, передающие направления движения: к, из, из-за, из-под, по, через, вдоль, поперек, вперед, назад, вверх, вниз, вправо (направо), влево (налево), туда, сюда, оттуда, отсюда и др.

4. Регулярно включать в образовательный процесс и в режимные моменты решение детьми проблемных ситуаций, связанных с ориентировкой в пространстве.

Мы выяснили, что решение проблемных ситуаций способствует становлению субъектной позиции ребенка. Поэтому рекомендуется в образовательный процесс в группе включать проблемные ситуации, направленные на формирование пространственных представлений. Проблемные ситуации могут использоваться в любой момент режима дня: как в образовательной деятельности по любой образовательной области, так и в режимные моменты. Например, в интегрированной образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений по мотивам сказки Гуси-лебеди детям необходимо помочь главному герою Ванюше спастись от Бабы-Яги, решая различные проблемные ситуации (см. Приложение 4).

5. Обогащать развивающую предметно-пространственную среду дидактическими средствами (дидактические игры, учебно-методические пособия, планы, схемы, конструкторы и др.), направленными на формирование пространственных представлений.

Для развития пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста в предметно-пространственную среду группы, в частности в центр математического развития, могут быть внесены следующие игры и пособия:

- мелкая мозаика, и схемы выкладывания узоров из нее;
- мелкий конструктор типа «Lego»;
- разрезные картинки (8-12 частей, все виды разрезов), пазлы;
- различные сборные игрушки и схемы их сборки;

- игрушки-трансформеры, игрушки-шнуровки, игрушки-застежки;
- материалы для изготовления оригами;
- простейшие схемы построек и «алгоритмы» их выполнения;
- комплекты цифр, математических знаков, геометрических фигур для магнитной доски и коврографа;
- занимательный и познавательный математический материал, логико-математические игры (блоки Дьенеша, «Копилка цифр», «Прозрачный квадрат» и другие игры, разработанные в центре Воскобовича);
- схемы и планы (групповая комната, групповой участок, кукольная комната, схемы маршрутов от дома до детского сада, от детского сада до библиотеки и др.);
- рабочие тетради;
- таблицы, схемы, чертежи, пооперационные карты по развитию пространственных представлений;
- учебные приборы (весы, часы, отвесы, линейки, сантиметры, ростомер для детей и кукол);
- дидактические игры по формированию пространственных представлений, придуманные и сделанные самими детьми;
- математические лото и домино (41).

Рассмотрим возможности использования стандартного дидактического материала в целях формирования пространственных представлений на примере логических блоков Дьенеша. В старшей группе с помощью данного средства можно эффективно развивать ориентировку на листе бумаги: уточнять такие понятия как «выше-ниже», «правее-левее», «правый верхний угол», «левый нижний угол», «в центре» и др.; учить моделировать пространственные отношения, правильно обозначать их словами (правее, левее, выше, ниже, под, за, перед, сзади, напротив, между, в середине, вокруг, вдоль и др.); формировать умение переносить пространственное положение предмета на план. Например, в дидактической игре «Найди место» с помощью блоков Дьенеша с детьми

закрепляется значение предлога «между» (см. Приложение 5).

Таким образом, по результатам констатирующего этапа эксперимента возникла потребность в разработке методических рекомендаций для педагогов по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности. Мы рекомендуем систематически включать в образовательную деятельность и совместную деятельность педагога с детьми дидактические и подвижные игры, направленные на формирование пространственных представлений; применять в образовательном процессе пространственное моделирование (планы, схемы, модели и др.); активно и правильно использовать в речи понятия, связанные с пространственной ориентировкой; регулярно включать в образовательный процесс и в режимные моменты решение детьми проблемных ситуаций, связанных с ориентировкой в пространстве; обогащать развивающую предметно-пространственную среду дидактическими средствами, направленными на формирование пространственных представлений.

Выводы по второй главе

Констатирующий этап экспериментального исследования был проведен в МАДОУ ЦРР — д/с №69 г. Белгорода. В исследовании принимали участие дети в количестве 15 человек старшей группы. Целью констатирующего этапа эксперимента было изучение уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Мы выделили уровни развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста: высокий (ребенок ориентируется в окружающем пространстве, понимает смысл пространственных отношений, умеет определять направления относительно себя и по отношению к другому предмету, умеет правильно обозначать пространственное расположение

предметов относительно друг друга, умеет ориентироваться на листе бумаги); средний (понимает смысл пространственных отношений, однако иногда ошибочно, делает ошибки в словесном обозначении пространственного расположения предметов относительно друг друга, или же просит помощи взрослого при выполнении задания на ориентировку в пространстве); низкий (практически не понимает смысл пространственных отношений, не может определять положение предмета по отношению к другому предмету, ошибочно обозначает пространственное расположение предметов относительно друг друга, плохо ориентируется на листе бумаги). По результатам проведенных диагностических методик «Установление обыденных предметно-пространственных отношений» (С.Д. Забрамная), «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела» (Н. Семаго, М. Семаго) 6 детей (41%) имеют высокий уровень развития пространственных представлений, 7 детей (47%) имеют средний уровень, а 2 ребенка (12%) — низкий уровень.

Преобладание среди группы испытуемых среднего уровня развития показало необходимость составления методических рекомендаций для педагогов старших групп по формированию пространственных представлений у детей. Мы рекомендуем систематически включать в образовательную деятельность и совместную деятельность педагога с детьми дидактические и подвижные игры, направленные на формирование пространственных представлений; применять в образовательном процессе такие средства как планы, схемы, модели для обозначения пространственных отношений; активно и правильно использовать в речи понятия, связанные с пространственной ориентировкой; регулярно включать в образовательный процесс и в режимные моменты решение детьми проблемных ситуаций, связанных с ориентировкой в пространстве; обогащать развивающую предметно-пространственную среду дидактическими средствами, совершенствующими ориентировку в пространстве.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение вопроса формирования пространственных представлений в дошкольном возрасте представляется нам актуальным, так как трудно назвать хотя бы одну область человеческой деятельности, где умение ориентироваться в пространстве, основанное на пространственных представлениях, не играло бы существенной роли. Сформированность пространственных представлений является необходимым условием социального бытия человека, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности.

Пространственные представления — это представления о пространственных свойствах и отношениях: форме, величине, местоположении и перемещении предметов относительно друг друга, собственного тела, окружающих предметов.

Важность сформированности пространственных представлений у детей была обозначена многими авторами: А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, А.В. Семенович, М.М. Семаго, К.С. Лебединская, М.В. Вовчик-Блаkitная, О.С. Никольская, Т.А. Мусейибова, Н.Я. Семаго и др.

Следование принципу интеграции делает процесс формирования пространственных представлений более естественным и жизненно направленным, расширяет и стимулирует проявления самостоятельности и творческой инициативы. Под интеграцией понимается форма взаимосвязи всех компонентов образовательного процесса, прежде всего содержания разных образовательных областей, отражающего в той или иной степени целостную картину мира в его естественных взаимосвязях и взаимозависимостях и направленная на развитие и воспитание личности. Работа по формированию пространственных представлений может интегрироваться со всеми видами деятельности детей дошкольного возраста, обозначенными в ФГОС ДО: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, восприятием

художественной литературы, конструированием, трудовой, музыкальной и двигательной видами деятельности, а также с содержанием различных образовательных областей.

Таким образом, на основании изученной научной литературы, мы предположили, что успешным формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции различных видов деятельности будет при соблюдении следующих условий:

- обеспечение активной позиции детей в решении задач на ориентировку в пространстве;
- реализация субъектной позиции ребенка в образовательном процессе;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды соответствующими дидактическими средствами (дидактические игры, учебно-методические пособия, планы, схемы, конструкторы и др.).

При исследовании уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста выяснилось, что 6 испытуемых детей (41%) имеют высокий уровень развития пространственных представлений, 7 детей (47%) имеют средний уровень, а 2 ребенка (12%) - низкий уровень. Также мы выяснили, что большие затруднения у детей вызывали задания, где было необходимо определить расположение предмета по отношению к другому человеку.

На основании полученных результатов, мы выяснили, что среди исследуемой группы детей преобладает средний уровень развития пространственных представлений. Поэтому мы подошли к осознанию необходимости написания методических рекомендаций для педагогов для более успешного формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста:

1. Систематически включать в образовательную деятельность и совместную деятельность педагога с детьми дидактические и подвижные игры, направленные на формирование пространственных представлений.

2. Применять в образовательном процессе пространственное моделирование (планы, схемы, модели и др.).

3. Активно и правильно использовать в речи понятия, связанные с пространственной ориентировкой.

4. Регулярно включать в образовательный процесс и в режимные моменты решение детьми проблемных ситуаций, связанных с ориентировкой в пространстве.

5. Обогащать развивающую предметно-пространственную среду дидактическими средствами (дидактические игры, учебно-методические пособия, планы, схемы, конструкторы и др.), направленными на формирование пространственных представлений.

Следовательно, цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М. : Наука, 1977. - 379 с.
2. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М. : Просвещение, 1964. - 304 с.
3. Андреев В.И. Педагогика: уч. курс для творческого саморазвития. - 2-е изд. - Казань : Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
4. Белошистая А.В. Понятия и представления в обучении математике дошкольников: способы определения понятий // Дошкольное воспитание. - 2016. - №1. - С.49-53.
5. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 400 с.
6. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. - М., 2003. - 256 с.
7. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова. - М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.
8. Большой энциклопедический словарь / Ред. А. М. Прохоров. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. - 1456 с.
9. Бурачевская О.В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. - Казань: Бук, 2015. - С. 139-142.
10. Бурачевская О.В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №2. - С. 55-57.
11. Вовчик-Блаkitная М.В. Развитие пространственного различения в

дошкольном возрасте: проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. - М. : Просвещение, 1961. - 200 с.

12. Гасанова У.С. Использование дидактических игр в процессе формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всерос. научно-практ. конф. преподавателей и студентов / Отв. ред. В. П. Анисимов. - 2013. - С. 28-30.

13. Градова Г.Н. Коррекционно-развивающая работа по формированию пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Сб. материалов всерос. конф. с международ. участ. и всерос. научно-практич. семинара. - СПб. : ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012. - С. 104-109.

14. Гребенюк О.С. Общая педагогика: курс лекций / Калининград: Калинингр. ун-т., 1996. - 107 с.

15. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. - СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. - 528 с.

16. Дьяконова П.В. Развитие у детей старшего дошкольного возраста пространственной ориентации посредством якутских сказок // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. - М. : Буки-Веди, 2012. - С. 73-82.

17. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. - М., 1984. - 128 с.

18. Дыбина О.В., Пенькова Л.А. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду. ФГОС / Под ред. О.В. Дыбиной. - М. : ТЦ Сфера, 2015. - 128 с.

19. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. - СПб. : Златоуст, 2006. - 94 с.

20. Емельянова И.Е. Интегрированная познавательная задача как системообразующий фактор художественно творческого развития ребёнка / И.

Е. Емельянова // Начальная школа Плюс До и После. - 2011. - № 10. - С. 1-7.

21. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. - М. : Владос, 2003 - 32 с.

22. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. - 5-е изд. - М. : ТЦ Сфера, 2014. - 161 с.

23. Калинин А.В. Обучение математике детей дошкольного возраста: метод. пособие - М. : «Айрис-пресс», 2005. - 218 с.

24. Кириенко С.Д. Интеграция содержания образования в практике работы ДОУ // Начальная школа Плюс До и После. - 2011. - №10. - С. 1-5.

25. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада: пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М. : Мозаика-синтез, 2014. - 160 с.

26. Кочурова Е.Э. Как помочь детям пяти-шести лет освоить пространственные представления / Е.Э.Кочурова // Начальное образование. - 2014. - № 5. - С. 30-33.

27. Крулехт М.В. Педагогическая диагностика в образовательном процессе. // Сб. Готовимся к аттестации: метод. пособие для педагогов ДОУ. - СПб, 1999, - С. 51-70.

28. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6-8 лет. - М. : ТЦ Сфера, 2004. - 80 с.

29. Кулеш У.В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста на основе геометрического материала // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы всерос. научно-практ. конф. преподавателей и студентов / Отв. ред. В. П. Анисимов. - 2013. - С. 25-27.

30. Лазарева М.В. Интегрированное обучение детей в дошкольных образовательных учреждениях : автореф. дис. ... док. пед. наук / М. В. Лазарева. - М., 2010. - 24 с.

31. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М. : Изд-во МГУ, 1969. - 431 с.

32. Малиованова Е.Л. Развитие пространственных представлений как профилактика неуспеваемости // Дошкольное воспитание. - 2008. - №11. - С. 67-74.

33. Маневцова Л.М. Интеграция педагогического процесса как фактор целостного развития личности ребенка-дошкольника / Система дошкольного и начального образования: пути развития. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - С. 10-15.

34. Матюшкин М.А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972. - 208 с.

35. Метлина Л.С. Математика в детском саду. - М. : Просвещение, 1984. - 255 с.

36. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.А. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова, А.М. Вербенец и др. - СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. - 384 с.

37. Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., 1994. - 235 с.

38. Мусейибова Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., 1994. - 235 с.

39. Мусейибова Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций // Дошкольное воспитание. - 1987. - №4. - С. 25-29.

40. Набродова Л.С. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством интерактивной игры // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - №7. -

С. 149-151.

41. Нищева Н.В Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: Принципы построения, советы, рекомендации / Сост. Н.В. Нищева. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. - 128 с.

42. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант)/ Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М. : МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. - 368 с.

43. Предметно-развивающая среда: методические рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Автор-составитель Л.А. Пасекова. - СПб. : Астерион, 2012. - 24 с.

44. Психология развития: Энциклопедический словарь / сост. Л.А. Карпенко. - М. : ПЕР СЭ, 2007. - 176 с.

45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учеб. Пособие. - СПб. : Издательство "Питер", 2000, - 720 с.

46. Сацукевич И.В. Идеи формирования субъектной позиции ребенка в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева // Ярославский педагогический вестник. - № 2. - 2009. - С. 124-127.

47. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов: Диагностический Комплект. - М. : Айрис-пресс, 2005. - 46 с.

48. Семаго М.М, Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. - М., 2005 - 335 с.

49. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. - М. : АРКТИ, 2000 - 207 с.

50. Семаго Н.Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов. - М. : Айрис-пресс, 2005. - 112 с.

51. Сергиенко Е.А. Когнитивная природа речевого «взрыва» //

Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2008. - №1. - Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/3/83.html>.

52. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. - 368 с.

53. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2015. - №2. - С. 34-43.

54. Трубайчук Л.В. Интеграция как средство организации образовательного процесса / Л.В. Трубайчук // Начальная школа Плюс До и После. - 2011. - № 10. - С. 1-7.

55. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - Введ. 2014-06-13. - 34 с. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1-%D0%94%D0%9E.pdf>

56. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губского и др. - М. : ИНФРА-М, 2006. - 574 с.

57. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Просвещение, 1987. - 447 с.

58. Чен Н.В. Дидактическая игра — основа развития воображения и фантазии / Н. В. Чен // Методическая копилка - 2011. - с. 6-10.

59. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. - Спб. : Издание книгопродавца В.И. Губинского, 1894. - 1004 с.

60. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. - М. : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. - 392 с.

61. Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. - Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. - 316 с.

Приложение 1

Методика №1 «Установление обыденных предметно-пространственных отношений» (С.Д. Забрамная)

Цель: выявление возможностей использовать житейские представления и знания в осмысливании расположения предметов в пространстве по отношению друг к другу.

Детям предлагались картинки следующего содержания: карандаш на столе, - под столом, - около стола; мальчик на дереве,- под деревом, - за деревом, - около дерева; картинки с изображением одного предмета в центре и четырех предметов, расположенных по отношению к центру справа и слева, вверху и внизу.

Давалась следующая инструкция: «Скажи, где «здесь» лежит карандаш где сидит (стоит) мальчик ... ». «Посмотри, вот здесь нарисована звезда и самолет». Звезда в центре. Скажи, где, по отношению к звезде, нарисован самолет. При необходимости оказывается подсказывающая помощь». «Справа или слева? Вверху или внизу?»

Что находится в центре рисунка? (Самолет)

Что находится в правом верхнем углу? (Облако)

Что находится слева от самолета? (Дом, солнце)

Где находится дом по отношению к самолету? (Внизу слева)

Где находится облако по отношению к самолету, дереву, солнцу? (Наверху справа, над деревом, справа)

Критерии для оценки: точность словесного определения пространственного положения одного предмета по отношению к другому.

Методика №2 «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела» (Н. Семаго, М. Семаго)

Цель: выявление умения определять пространственное расположение предмета по отношению к себе и по отношению к другому предмету, умения

обозначать данное расположение словесно с использованием предлогов и наречий.

Материалы: кубики, коробочки, карандаш или ручка.

Ребенку показывается коробочка с лежащим на ней карандашом/ручкой. Эти предметы называются.

Инструкция: Вот видишь, карандаш находится НА коробке. А как сказать (для детей 6–7 лет можно употребить слово «объяснить»), если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается НАД коробкой)?

Ответ ребенка регистрируется.

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

Возможны различные виды помощи.

А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается между ребенком и коробкой)?

А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается справа или слева от коробки)?

В этом случае самое главное — не использовать понятий, подсказывающих ребенку правильный ответ. Такое описание положения предмета по отношению к коробке можно повторить, используя какие-либо другие слова, и попытаться получить от ребенка ответ в терминах взаиморасположения объектов в пространстве (например, он может сказать: «Между мной и коробкой, спереди от коробки» и т. п.).

Точно так же анализируется и другое положение карандаша, когда он находится ЗА коробкой (по отношению к ребенку).

Можно уточнить, где находится карандаш по отношению к самому ребенку или экспериментатору.

Картотека дидактических и подвижных игр
на развитие пространственных представлений

«Скульптор»

Цель: учить детей учитывать относительность пространственных отношений в соответствии с положением самого себя и точки отсчета при ориентировке, без чьей - либо помощи определять пространственные направления в этих ситуациях.

Оборудование: макет игрушки Буратино.

Содержание: ребятам предлагается макет игрушки Буратино. Буратино будет показывать движения, а ребята стараются четко все за ним повторить.

«Контролер»

Цель: закреплять навыки ориентировки в пространстве в процессе соотнесения детьми парнопротивоположных направлений собственного тела с направлениями стоящего напротив человека.

Оборудование: билеты красного и зеленого цвета, обручи.

Содержание: ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры - пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади «контролера» с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. «Пассажиры» с красными билетами направляются «контролером» в левый автобус, а с зелеными - в правый.

«Прятки»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции, умения ориентироваться в открытом пространстве.

Содержание: Все играющие делятся на две команды, которые возглавляют капитаны. По жребию определяют, кто будет прятаться, а кто - разыскивать. Для игры устанавливают место (дерево, стену, дверь и т. п.) - «город», куда должны прибежать игроки. Тех, кто должен прятаться, уводит

капитан команды, указывает им места для укрытия, а сам возвращается к команде, которая должна разыскивать спрятавшихся. Капитан ходит, все время выкрикивая: «Мы находимся... (называет местонахождение)!». Это помогает его команде ориентироваться: оставаться в укрытии или бежать завоевывать «город». Если те, кто ищет, заметят хотя бы одного из спрятавшихся, они громко называют его имя и место укрытия, а сами группой бегут в «город». Команда, прибежавшая в «город» раньше другой, получает очко. Команда, которая прячется, может подбежать и завоевать «город» еще до выявления местонахождения соперников или после того, как их увидели.

«Всадник»

Цель: развивать внимание, умение ориентироваться в пространстве, согласованности в движениях.

Содержание: Играющие распределяются по парам: один - «конь», другой - «наездник». Игрок-«конь» вытягивает руки назад-вниз, игрок-«наездник» берет его за руки. По команде в таком положении пары должны добежать до финиша. Победитель пары затем соревнуется с победителем другой пары.

«Кто правильно назовет»

Цель: стимулировать умение определять пространственные отношения между собой и окружающими объектами.

Содержание: В игре ребенок показывает правую руку и называет, что находится справа, а затем ему предлагают закрыть глаза, повернуться на одном месте несколько раз. Затем открыть глаза, опять показать правую руку и назвать то, что находится справа от него. Таким образом, проводится работа и с левой рукой.

«Кто из детей стоит близко, а кто далеко?»

Цель: закреплять умение ориентироваться в пространстве с точкой отсчета «от себя».

Содержание: дети выстраиваются на ковре на разном расстоянии от ведущего. Ведущий определяет кто из детей стоит ближе к нему, кто дальше.

«Вратарь»

Цель: закрепление навыков ориентировки ребенка относительно себя, развитие быстроты реакции, точности движения.

Оборудование: мяч

Содержание: Взрослый бросает мяч ребенку, одновременно предупреждая ребенка, куда должен лететь мяч. Ребенок должен сделать вратарское движение в заданном направлении.

Ребенок: Вратарем зовусь не зря: Мяч всегда поймаю я.

Воспитатель: Раз, два, три - Справа (слева, прямо) мяч, смотри!

«Автогонки»

Цель: учить детей при помощи слуха определять направления движущихся предметов, обозначать в речи эти направления соответствующими пространственными терминами.

Оборудование: 2 машинки разного цвета, размера, способа управления (обычная и энергетическая), темная повязка для глаз.

Содержание: ребенку предлагается 2 машинки. Ребенок рассматривая их отмечает цвет, размер, звук издаваемый в процессе движения. Затем детям закрываются глаза и предлагают при помощи слуха определить и сказать в каком направлении от тебя сейчас поехала машинка, какого она цвета и размера.

«Жмурки с колокольчиком»

Цель: учить детей при помощи слуха определять направления движущихся предметов.

Оборудование: темная повязка для глаз, колокольчик.

Содержание: среди детей выбирается водящий. Водящему ребенку надевают темную повязку. У остальных детей есть колокольчик, который они могут передавать друг другу. Ребенок с колокольчиком в процессе передвижения звонит им. Водящий идет на звук, пытаясь задеть того, у кого колокольчик.

«Найди игрушки»

Цель: учить детей передвигаться в пространстве, сохраняя и меняя направление в соответствии с указаниями педагога, с учетом ориентира, употреблять в речи пространственную терминологию.

Оборудование: разные игрушки.

Содержание: Детям сообщается, что все игрушки спрятались. Чтобы их найти нужно внимательно слушать «подсказки» (инструкции) и следовать им. После обнаружения игрушки, ребенок рассказывает в каком направлении он шел, в какую сторону поворачивал, где нашел игрушку.

«Жмурки с колокольчиком»

Цель: учить детей при помощи слуха определять направления движущихся предметов.

Оборудование: темная повязка для глаз, колокольчик.

Содержание: среди детей выбирается водящий. Водящему ребенку надевают темную повязку. У остальных детей есть колокольчик, который они могут передавать друг другу. Ребенок с колокольчиком в процессе передвижения звонит им. Водящий идет на звук, пытаясь задеть того, у кого колокольчик.

«Художник»

Цель: умение ориентироваться на плоскости, закреплять умение понимать пространственную терминологию.

Оборудование: картинка - фон, предметные картинки.

Содержание: Рассказываем ребенку: Представь, что ты - художник, а я - твой помощник. Сейчас мы будем создавать картину. Я буду называть тебе место и изображение, которое ты должен будешь изобразить на этом месте. Ребенок выполняет задание педагога, после чего меняется с ним ролями.

«Волшебный сундучок»

Цель: закреплять навыки ориентировки в микропространстве, активизировать в речи детей слова «вверху», «внизу», «справа», «слева».

Оборудование: «сундучок», мелкие игрушки

Содержание: ребенку предлагается обследовать, рассмотреть несколько предметов или игрушек. Затем ребенок закрывает глаза, а педагог раскладывает эти игрушки на 2 полочки сундучка. Ребенок вставляет руки «рукава» и, обследуя те же предметы уже внутри сундучка, рассказывает где они находятся.

«Разноцветное путешествие»

Цель: закреплять умение ориентироваться на своеобразном листе в крупную клетку, развивает воображение.

Оборудование: игровое поле, мелкая игрушка.

Содержание: ребенку предоставляется игровое поле, состоящее из клеток разных цветов. На первую клетку ставится игрушка, которая сейчас отправится в путешествие. Педагог задает направление перемещения игрушки командами: 1 клетка вверх, две вправо, стоп! Где оказался твой герой? Ребенок видит какого цвета клетка на которой остановилась его игрушка и в соответствие с цветом придумывает место нахождения его героя. (Например: клетка голубого цвета может обозначать, что герой прибыл на море, зеленого - на лесной полянке, желтого - на песчаном пляже и т.д.).

«Бабочка»

Цель: закреплять умение ориентироваться на микроплоскости, вызывать интерес к чтению, закреплять навыки чтения.

Оборудование: поле с буквами.

Содержание: ребенку предлагается поле с буквами. В центре поля бабочка. Ребенку говорится: Бабочка очень любит кушать сладкий нектар, перелетая с цветочка на цветочек. Сегодня бабочка пригласила тебя поиграть. На ее любимой полянке растут не обычные цветы. На каждом из них буква. Если ты будешь следить за ее полетом и вместе с ней собирать с цветов буквы, то узнаешь, какое слово она загадала. Далее педагог задает направление движения бабочки, а ребенок собирает с цветов буквы, выкладывает их на столе и читает получившееся слово. Затем педагог меняется ролями с ребенком.

Теперь ребенок задает направление движения, а педагог выполняет это задание. Буквы можно менять в зависимости от загаданного слова.

«Найди место»

Цель: формировать умение определять верхний, нижний край плоскости, его левую и правую стороны, находить середину в плоскости.

Оборудование: цветные ленты, игрушки.

Содержание: на ковре при помощи цветных лент обозначается прямоугольник такого размера, чтобы ребенок спокойно мог передвигаться. Детям предлагается задание: расположить игрушки согласно инструкции педагога. Например, мяч положить в дальнем левом углу, машинку - в середине, мишку - в ближнем правом углу и т. п.

«Адресное бюро»

Цель: учить ориентироваться на карте города, располагать на плане объекты в соответствии с расположением реальных объектов.

Оборудование: карта города, фотографии достопримечательностей.

Содержание: дети по памяти располагают фотографии достопримечательностей на карту города.

«Где Маша?»

Цель: закреплять умение соотносить реальное пространство с планом.

Оборудование: план.

Содержание: Педагог рассказывает детям: Кукла Маша потерялась. Вот карта ее пути. Давайте найдем Машу и поможем ей вернуться домой.

Конспект образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений «Путешествие по группе»

Цель: закреплять умение детей ориентироваться в пространстве помещения игровой комнаты и на листе бумаги;

Задачи:

- упражнять детей в чтении схем расположения предметов в ограниченном пространстве;
- совершенствовать умение передвигаться в заданном направлении;
- развивать произвольное внимание, память, мелкую моторику рук;
- воспитывать уважение к чужому труду.

Ход образовательной деятельности:

Ведущий (В.). Ребята, вы любите путешествовать? Я тоже. Давайте мы с вами сегодня отправимся в путешествие по нашей группе и, возможно, нам удастся увидеть в обычных предметах что-то новое, интересное и, может быть, мы найдем новых друзей.

Давайте вспомним, на чем можно путешествовать? Какой вид транспорта вам больше всего нравится? Давайте мы выберем поезд. Из каких частей состоит поезд? (Локомотив и вагоны.) Кто хочет быть локомотивом? А кто лучше всех сможет вести наш поезд?

В. Чтобы построить поезд, каждый должен взять по одной карточке домино и построить цепочку, приставляя цветное изображение предмета к его тени. А теперь, ребята, станьте друг за другом в таком же порядке, в каком лежат ваши карточки. Скажите, кто за кем стоит. Запомните свои места и можете разойтись. Итак, поезд у нас есть. Теперь необходимо выбрать маршрут нашего движения. Что для этого необходимо? (Карта.)

В. Используем для этого план игровой комнаты, который мы составили на прошлом занятии. Давайте представим, что мы только вошли в группу. Что

находится слева от вас? (Окна.) Каким цветом обозначены окна на нашем плане? (Голубым.) Что находится перед окнами? (Стол.) Какой он формы? (Прямоугольной.) Какого цвета крышка стола? (Белого.) Покажите, где этот стол обозначен на нашем плане. Что справа от вас? (Столы для рисования.) Сколько их? (Три.) Они одинаковые? (Нет, посередине большой, а по бокам — маленькие.) Какой формы большой стол? (Трапеция.) Какого он цвета? (Белого.) Какой формы маленькие столы? (Квадратной.) Какого они цвета? (Желтого.) Покажите, где они расположены на нашем плане. А что расположено посередине нашего плана? (Ковер.) Каким цветом он обозначен? (Красным.)

А что изображено на нашем плане в правом верхнем углу? (Театральный уголок.) Ребята, на плане стрелками обозначен наш маршрут и остановки, на которых нас ждут удивительные приключения. Откуда начинается наше путешествие? (От двери.) А вы помните, кто за кем стоял? Итак, в путь!

Дети получают карту в руки и двигаются по стрелкам до первой остановки, указанной на схеме. Поезд останавливается, вагоны рассыпаются.

В. Ребята, а кто у нас сидит на месте Павлика? (Обезьяна.) Рассмотрите ее. Какая у нее шерстка? (Пушистая, коричневая, гладкая, теплая, мягкая и т.д.) Какие у нее грустные глаза! Я поняла, почему она так печальна: у нее нет дома. Ребята, а мы можем помочь обезьяне? Как? (Построим дом.) Но чтобы строить дом, надо начертить чертеж.

В. Возьмите листики и расположите их так, чтобы красная полоса была слева от вас. Возьмите ручки, приготовьтесь. От точки проведите линию на 5 клеток вниз, на 5 клеток вправо, на 5 клеток вверх и т.д. (Дети выполняют задание.)

Молодцы! Какие красивые дома у вас получились! Теперь обезьяна сможет построить себе дом. А наше путешествие продолжается.

Задание на смену направления движения по словесной инструкции.

В. Пройди вперед до ковра, поверни налево. Дойди до угла ковра и поверни направо. Иди вперед до следующего угла ковра и пройди вперед еще 3

шага. (Вторая остановка.)

Ребята, куда мы прибыли? (В театральный уголок.) Кто здесь живет? (Сказочные герои.) Правильно, вот это Чебурашка — сказочный персонаж. Но он тоже невеселый. Дом у него есть, а вот ковра для игр — нет. Мы можем помочь ему? (Да, мы подарим ему ковер.)

В. Какой формы у нас лист? (Квадратной.) Рома, положи посередине ковра желтый квадрат. Катя, положи сверху посередине овал, снизу — второй овал, и т.д. В углах ковра приклейте треугольники. Сколько надо треугольников? (Четыре.) Какого они цвета? (Синего.) Между овалами приклейте круги. Красиво у нас получилось? Какой пестрый ковер! Чебурашке он понравился, поэтому он споет нам песенку, а мы давайте проследим за ним глазками.

В. Ребята, а куда же исчез наш план? И что это за письмо? (Читают письмо.) Да, это письмо от крота. Он предлагает вам поиграть в прятки. Сам спрятался и оставил только письмо-подсказку. А вы знаете, кто такой крот? Как он выглядит? Где он может прятаться? Давайте поищем.

В. Где прятался крот? Давайте вместе поиграем в прятки. Куда спрячется крот? (На стол, под стол, за шкаф, в шкаф и т.д.)

Крот подсказал мне, где наша карта, она под синей коробкой. Принесите ее, пожалуйста. Но это же не карта, это изображения пляшущих человечков. Давайте и мы потанцуем под музыку.

В. А нам пора в путь! Мы едем к последней остановке.

В. Ребята, звери потеряли своих детенышей в лабиринтах. Что же делать? (Мы их проведем к маме.) Тогда разберите карточки и помогите детенышам. (Дети выполняют задание.)

Ну, вот, наше путешествие подошло к концу. Где мы с вами сегодня побывали? Кого встретили? Понравилось вам путешествие? Спасибо за внимание!

Конспект образовательной деятельности

по формированию математических представлений «Гуси-лебеди»

Цель: закреплять пространственные представления, уточнить отношения: влево, вправо, прямо, над, под, между, впереди, сзади, умение ориентироваться на листе.

Задачи:

- Упражнять в счёте в пределах 10.
- Закрепить умение сравнивать предметы по величине.
- Закрепить представления детей о геометрических фигурах: умения различать геометрические фигуры, умения сравнивать их по свойствам (по цвету, форме и величине).
- Создать условия для развития логического мышления, внимания, сообразительности.
- Воспитывать интерес к математическим занятиям.

Предварительная работа: чтение сказки «Гуси-лебеди», показ иллюстраций, беседа по сказке.

Музыкальное сопровождение: (фонограмма) «Дорога добра», «Журчанье речки», запись голоса «Яблоньки», «Печки», «Речки», «Ёжика», «Бабы Яги», «Скрипа избушки» .

Демонстрационный материал:

Клубок с ниткой шерстяной; письмо с картой; макет «яблонька», «печка», ухват, кувшины, скатерть, большой поднос, 3 разноцветных тарелочки, изделия из теста, треугольной, квадратной, круглой формы; ткань для речки, пластины-доски разной величины; коврик для ёжика, наборы геометрических фигур на каждого ребёнка, домик Бабы -Яги, театрализованная кукла «Баба Яга», «Ванечка», «Ёжик», имитация забора, дощечки с «гвоздями», 4 стола, мольберт, набор карточек для игры «Оживи картину»: яблоня, травка, яблоки, ёжик, белочка, солнышко, облако, птичка, корзина, домик; экран, ноутбук, колонки.

Раздаточный материал: угощение от Ванечки, набор геометрических фигур, дощечки с гвоздями, маленькие мольберты.

Ход образовательной деятельности:

Дети заходят, здороваются с гостями.

В: Для начала встанем в круг,

Сколько радости вокруг!

Мы все за руки возьмемся

И друг другу улыбнемся.

В. Ребята, смотрите, к нам еще один гость катится – интересно, что он хочет нам сообщить, как вы думаете?

В: Смотрите, рядом письмо! Сейчас я вам его прочитаю: «Ребята, помогите мне! Меня унесли гуси – лебеди к Бабе-Яге, за широкие реки, за топкие болота. Не видать мне больше свободы».

- Дети, герой какой сказки попал в беду, просит нас помочь ему? Мы поможем Ванюше? Д.: Да!

В.: Давайте расскажем клубочку о нас, о тех, кто же собирается выручать Ваню. Пусть каждый из вас назовёт своего друга соседа справа. Передавайте клубок ниток так, чтобы все, кто уже держали клубок, взяли за нить.

В.: Ребята! Давайте натянем нить и представим, что мы единое целое, каждый из нас значим и важен. Мы самая хорошая и дружная группа «Капелька», мы все любим друг друга и никогда не будем друг друга обижать. А когда мы вместе нам и трудности не страшны. Ты катись клубочек вперед к Ване и скажи ему, что мы обязательно его выручим. Правда, ведь, ребята? (бросаю клубочек вперед)

В.: Тогда нам нужно отправляться в путь, но как мы пойдем, не зная дороги? Ой, смотрите, в конверте письма лежит карта, на ней нарисованы широкие реки, ёжик, печка, яблоня. Так ведь нам туда и нужно! Только видите, многие места на карте невидны, размыты – придется нам вспомнить, кто должен нам встретиться на пути и расставить цифры.

В.: На карте видно, что мы должны идти прямо 7 шагов. Куда идем?

Смотрите, у нас на пути стоит печка.

Дети: Печка, печка, скажи, куда полетели гуси-лебеди, где живет Баба Яга

Подскажу я вам дорогу, но сначала вы мне помогите. Напекла я много пирожков с яблочным, грушевым, малиновым вареньем, а разложить правильно не могу.

Пирожки треугольной формы с грушевым вареньем положите слева, пирожки с яблочным вареньем квадратной формы положите справа, а пирожки с малиновым вареньем круглой формы положите по середине стола.

Положите свою карточку с цифрой в то место, в котором количество соответствует цифре (дети поясняют) и скажите каких пирожков больше всего?

В.: Ребята, смотрите, печка передала нам знак.

Что здесь написано (ребенок читает) – Печка передала знак надо повернуть направо и сделать 5 шагов прямо вперед.

В.: Смотрите, на пути у нас и правда стоит яблонька

Дети: Яблонька, яблоня скажи, куда гуси лебеди полетели?

Голос яблоньки: Отдохните рядом со мною на полянке, да оживите мне картину, тогда скажу, даже знак вам подарю.

Игра «Оживи картину» - дети превращаются в «художников» берут картинки и по указанию воспитателя рисуют картину: травка выросла по середине внизу, домик нарисуйте в левом верхнем углу и т. д.

Подсказка 3 шага прямо.

В.: Ребята, прислушайтесь, вы слышите, что-то журчит (речка)

По карте мы должны дальше выйти к речке

В.: Ее можно перешагнуть, как ручеек?

Д.: Нет. Река широкая.

В.: Правильно, очень широкая река. Дети, что же нам делать? Как можно перебраться через реку?

Дети предлагают варианты решения проблемы.

В.: Но подождите, здесь лежат какие-то доски, мы можем сделать мостик.
А какие по длине доски?

Д.: Одна длинная, другая короткая. Дети опытным путем выбирают нужную доску, накладывают одну на другую.

В.: Какую доску надо перекинуть через реку, чтобы перейти по ней, как по мостику? Какой она длины?

Д.: Нам нужно перекинуть длинную доску через реку.

В.: Чтобы удержать равновесие при переходе можно руки отвести в стороны. А теперь осторожно переходим через мостик. Пойдем дальше. Дальше нам придется столкнуться со многими трудностями, ведь Баба-Яга завела нас на трудную дорогу.

Знак – повернуть направо и сделать 4 шага вперед.

В.: Егор, посмотри на карту и скажи, кто нас ждет впереди? Ёжик

Дети: Ёжик, скажи, куда гуси-лебеди полетели? Куда Ванечку унести посмели?

Ёжик: Я с радостью вам скажу. Но и вы мне помогите: украсьте мою полянку «красивыми ковриками».

Игра «Запомни - повтори» - дети смотрят на образец и повторяют рисунок на ковре, обращая внимание на расположение геометрических фигур.

Сели ровно, выпрямили спинки

Стали наши спинки, точно как тростинки.

Дети за столами украшают коврик.

В: Назовите, где расположена на коврике геометрическая фигура у которой все стороны равны и назовите её? (квадрат в правом нижнем углу) и т.д.

Ёжик, оставил нам подсказку: Ищите знак в группе

Налево пойдете – домой попадете

Прямо пойдете – к гостям попадете

Направо пойдете – к Бабе Яге попадете. Куда пойдём? А давайте подразним Бабу Ягу.

Физкультминутка:

Бабка Ёжка костяная ножка,

Нос крючком волоса торчком,

С печки упала правую ножку сломала,

Пошла баба в правый край раздавила там сарай,

Пошла баба в левый край наших деток не пугай!

В. А вот и избушка на курьих ножках.

Дети: Избушка, избушка, повернись к лесу задом, а к нам передом.

Баба Яга: - Кто это там меня беспокоит?

В. Ребята скажите, откуда мы пришли?

Дети: Это мы, дети старшей группы «Капелька».

Наш девиз: Хоть свет наш слаб и мы малы, но мы дружны и тем сильны.

Отпусти нашего Ваню.

Баба Яга: Фу – фу – фу, русским духом пахнет. Зачем пожаловали?

- Мы пришли за Ваней. Отпусти его, Баба Яга.

- Ой, какие шустрые, он мне самой нужен: забор у меня сломался.

- Мы тебе поможем.

Баба Яга: Ну ладно так уж и быть. На верхней рейке гвозди есть, а на нижней нет. Отремонтируйте мне забор справа налево от меньшего количества гвоздей на рейке к большему.

Баба Яга (недовольно): Ваня, Ваня! Я хотела его съесть, да больно уж он сказки веселые рассказывает, говорит и друзья у него хорошие. Ладно, так и быть, отпущу! Иди, Ваня к своим друзьям, (отдает куклу), а я пойду в другой детский сад, может, найду там не послушных детей и заберу к себе. Берегитесь, неслухи!

В. Нам пора возвращаться в обратный путь. Вы не забыли дорогу. Куда надо повернуть? Налево.

Звучит музыка «Дорога добра» дети идут с Ванечкой домой.

В: Что вам больше всего запомнилось на пути. Как называется сказка, в которой мы с вами побывали? Какие задания понравились больше всего? А какое было самым легким? Какое задание вам показалось самым сложным? А как вы думаете, почему вы справились со всеми заданиями? Потому что вы очень дружные, умеете считать, ориентироваться в пространстве, помогаете друг другу. Я вас всех благодарю за активное участие в занятии. А теперь каждый из вас похвалите себя, скажите «я – молодец» (дети передают друг другу Ванечку). Ванечка угощает детей печеньем. Спасибо вам большое за занятие, вы все сегодня постарались и спасли Ванечку от Бабы Яги.

Дидактические игры с использованием блоков Дьенеша

«Найди дом веселым человечкам»

Цель: Закрепить умение детей ориентироваться в верхнем – нижнем, левом – правом направлении пространства стола

Оборудование: блоки Дьенеша.

Ход игры: Педагог дает инструкцию: «Найди домик своему человечку, если слева живут круглые человечки, а справа – прямоугольные» Дети ищут домики для своих человечков - блоков по форме или по цвету (в зависимости от инструкции взрослого)

«Здравствуй, сосед»

Цель: Продолжить учить ориентироваться на листе бумаги - левый край, правый край, учить ориентироваться на листе: «верх – низ листа»

Оборудование: блоки Дьенеша.

Ход игры: На столе с левой и с правой стороны стола вверху и внизу расположены фигуры: лево – квадраты, право – прямоугольники, верх – треугольники, низ – круги. Перед ребенком ставится задача поставить фигуру и назвать с какой стороны находится сосед.

Л - $\square + \square$ П - $\square + \square$

В - $\Delta + \Delta$ Н - $O + O$

«Найди место»

Цель: Познакомить с понятием «МЕЖДУ», учить соотносить предлог МЕЖДУ с символом.

Оборудование: 2 ленты, блоки Дьенеша.

Ход: Педагог показывает символ и предлагает фигуру расположить между лентами, обговаривая положение лежащей между лентами фигуры.