

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Теоретическое обоснование возможностей использования подвижной игры в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста	8
1.1. Психолого – педагогические основы формирования пространственных представлений.....	8
1.2. Особенности развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.....	14
1.3. Возможности игры, как средства формирования пространственных представлений.....	19
1.4. Сущность педагогического проектирования.....	25
Выводы по первой главе.....	28
Глава II. Экспериментальное изучение использования подвижных игр в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста	30
2.1. Изучение уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	30
2.2. Разработка и реализация проекта работы по формированию пространственных представлений посредством подвижных игр.....	39
Выводы по второй главе.....	47
Заключение	49
Библиографический список	52
Приложения	58
Приложение 1. Результаты констатирующего эксперимента.....	58
Приложение 2. Текст консультации для педагогов «Роль игры в формировании пространственных представлений у дошкольников».....	60

Приложение 3.Текст консультации для родителей «Роль предлогов места в формировании пространственных представлений у дошкольников».....	63
Приложение 4.Описание игр, используемых для формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	66
Приложение 5.Текст консультации для педагогов «Физминутка, как средство формирования пространственных представлений у дошкольников».....	71
Приложение 6.Методические рекомендации для педагогов и родителей.....	75
Приложение 7.Результаты контрольного эксперимента.....	76

ВВЕДЕНИЕ

Пространственные представления - это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, а также о величине, форме и относительном расположении объектов. Чтобы обучение ребенка в школе было успешным, ему необходимо свободно ориентироваться в пространстве, а также владеть основными пространственными понятиями, такими как: право, лево, спереди, сзади, вверху, внизу и пр. Пространственные представления необходимы для обучения ребенка счету, письму, рисованию, чтению и другим дисциплинам, основанными на установлении отношений между предметами и явлениями, их последовательности, а также, их пространственных взаимосвязей.

С раннего возраста ребенок должен ориентироваться в пространстве. С помощью взрослых, он сначала усваивает простейшие представления: выше, ниже, в центр, выше, ниже, между. Кроме того, он также усваивает более сложные представления о пространственных отношениях: по часовой стрелке, против часовой стрелки, слева, справа, в том же направлении, в противоположном направлении и т. д. Все эти понятия способствуют развитию пространственного воображения у детей. Умение ребенка представить, спрогнозировать, что произойдет в ближайшем будущем в пространстве, закладывает у него основы мыслительных операций : анализа , синтеза , сравнения , умозаключения и др.

В настоящее время проведено много психолого-педагогических исследований (А.А. Люблинская, Б.Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Т.А. Мусейибова и др.), раскрывающих важное значение освоения предметного и социального пространства в формировании у ребенка целостной картины мира. Пространственная ориентировка охватывает все сферы взаимодействия ребенка с окружающей и является неотъемлемой частью процесса социализации ребенка. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

Пространственное представление у детей развивают в различных видах деятельности: познавательно-исследовательской, игровой, коммуникативной, изобразительной, двигательной и др. Происходит это на занятиях по математике, изобразительности, на индивидуальных занятиях, на музыкальных и физкультурных. Так же пространственное представлений у детей развивают во время режимных процессов: в утренней гимнастике, во время умывания, одевания, приема пищи, в дидактических и подвижных играх.

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста является подготовка ребенка к школе, которая включает в себя достаточный уровень сформированности пространственных представлений. От того как хорошо ребенок умеет ориентироваться в пространстве, определять взаиморасположение объектов и тд. зависит успешность овладения математикой, чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности. Поэтому, чтобы в школе ребенок не испытывал трудности, стоит именно на этапе дошкольного обучения и воспитания уделить внимание играм, которые помогут ребенку сформировать и развить пространственные представления, ведь именно игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

В дошкольном возрасте возможно полноценное формирование пространственных представлений, однако на практике не достаточно используются возможности подвижных игр в формировании пространственных представлений. Данные противоречия вытекают в проблему формирования пространственных представлений и навыков ориентировки в пространстве посредством подвижных игр, из которой мы взяли название нашей работы «Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх».

Целью исследования является теоретическое обоснование, экспериментальное изучение и разработка проекта по использованию

подвижных игр для формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

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

Предметом исследования является проектирование работы по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что дошкольный возраст является периодом особой предрасположенности для формирования у детей пространственных представлений; пространственные представления формируются в подвижных играх, при условии систематизированной последовательной работе.

В связи с поставленной целью в исследовательской работе решаются следующие **задачи**:

1. Обосновать актуальность и изучить теоретические аспекты проблемы формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста;

2. Изучить возможности использования подвижных игр для формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста;

3. Произвести отбор и систематизацию диагностического инструментария и определить уровень сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста;

4. Осуществить разработку и реализацию проекта работы по формированию пространственных представлений посредством подвижных игр у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическую основу исследования составили:

– Психолого–педагогические исследования аспектов формирования пространственных представлений Т.А. Павловой, А.В. Семенович, С.О.

Умрихина, В.С. Мухиной, Л.С. Выготского, М.В. Васильевой, И.П. Павлова, Б.Г. Ананьева;

– Работы Г.И. Челпанова, И.М. Сеченова, Т.А. Мусейбовой, раскрывающие особенности развития пространственных представлений у детей;

– Труды Т.А. Мусейбовой, Т. Гогуадзе, Г.Н. Глушковой, Э.Я. Степаненковой в области образовательного потенциала использования подвижных и дидактических игр для формирования пространственных представлений.

База исследования: МБДОУ Детский сад №404 расположенный по адресу г. Пермь ул. Профессора Дедюкина, ба.

Контингент исследования: дети 5-6 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав (теоретическая и прикладная), заключения, библиографического списка (включающего 56 источников) и 6 приложений. Текст изложен на 57 страницах, содержит 5 таблиц и 3 рисунка.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

1.1. Психолого - педагогические основы формирования пространственных представлений

Вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимался целый ряд как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков (Л.А. Венгер, Р.К. Говорова, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, А.М. Леушина, Т. А. Мусейбова, В.П. Новикова, М.А. Фидлер и др.) .

В психологическом словаре пространственные представления рассматриваются как представления о пространственных и пространственно – временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.д.[42].

Необходимость развития у детей пространственных представлений рассматривается в психолого-педагогической литературе в двух аспектах.

1. Общий аспект развития. Пространственные представления и умение ориентироваться в окружающем пространстве играют важную роль в развитии познавательной, продуктивно-творческой, трудовой деятельности ребенка, в совершенствовании его сенсорных, интеллектуальных, творческих способностей [11].

2. Математический аспект. Чем лучше ребенок имеет различные способы ориентации в пространстве ("по схеме тела", "по схеме предметов", по направлениям пространства "от себя" и с изменением точки отсчета), тем более успешного усвоения соответствующих математических разделов в школе [19].

Понятие «пространственная ориентация» используется для характеристики умения человека ориентироваться не только на местности, но и на себе (левая рука, правая рука), на другом человеке, на различных предметах (какой предмет ближе, какой дальше и т.п.) , в условиях ограниченного пространства (на листе бумаги). Этот процесс также предполагает активные действия субъекта в пространстве.

Т.А.Павлова рассматривает ориентирование в пространстве как особый вид восприятия, при помощи зрительного, слухового, кинестетического и кинетического анализаторов. Общая работа вышеназванных анализаторов является чувственной основой пространственного ориентирования. Посредством выработки условных рефлексов развиваются и совершенствуются анализаторы, обеспечивающие восприятие пространства [39].

В своих научных трудах А. в. Семенович предлагает структуру пространственных представлений, в которой она выделяет четыре основных уровня. Основанием для выделения уровней в структуре пространственных представлений является последовательность овладения ребенком пространственными представлениями в онтогенезе [46].

Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле. Сюда относятся ощущения, идущие от мышечных рецепторов; ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела; ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия с взрослым.

Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. Этот уровень включает в себя представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, которые подразделяются на: топологические представления (о нахождении того или иного предмета); координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх» - «низ», «с какой стороны»); метрические представления (о нахождении того или иного предмета). А также представления о

пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений подчиняется закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали, представления о правой и левой стороне.

Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом.

Третий уровень характеризуется вербализации пространственных представлений. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана. Появление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, и по отношению друг к другу появляются в речи ребенка позже. Четвертый уровень несет в себе лингвистические представления. Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в тоже время одной из составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственно – временных и причинно – следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития [46].

Таким образом, перечисленные уровни пространственно- временных представлений формируются у ребенка постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень включает в себя предыдущие.

По мнению С.О.Умрихина пространственные представления формируются сначала «от тела». При касании матери к ребенку, ее близости или удаленности, у ребенка возникают первые метрические образы. Ребенок

начинает понимать, что означает «быстрее», «вверху» и «внизу», «рядом» и др. только после того, как это поймет его тело.

В. с. Мухина отмечает, что первоначальные представления о направлениях пространства связаны с детским восприятием собственного тела. Ребенок определяет положение только объекты и направления "от себя". Ребенок получает представления о собственном теле с помощью тактильных ощущений, через ощущения мышц (напряжение, расслабление), а также ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством [33].

Отечественный психолог Л.С. Выготский также в своей работе «Психология развития ребенка», говорит о том , что «понятие образуется, когда сформируются ощущения» [10].

Формирование пространственной ориентировки неразрывно связано с развитием мышления и речи. Существенные изменения в восприятии пространства у дошкольника наблюдаются с появлением в его словаре слова, обозначающие место, направление и пространственное расположение объектов. С появлением в активном словаре дошкольника слов: влево, вправо, вперед, назад, близко, далеко восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень - пространственные представления расширять и углублять. Вопросы особенностей формирования пространственных представлений у детей занималась и М.В. Васильева. По мнению М.В. Васильевой ребенок уже с раннего возраста овладевает умением ориентироваться в пространстве, но он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Образование представлений о предметах и их свойствах происходит раньше, чем образование представлений о пространстве, и служит их основой. В четырехлетнем возрасте ребенок может определять положение одной-двух игрушек, находящихся в противоположной стороне от него (впереди – сзади, справа – слева) .Постепенно ребенок учится определять положение большего количества

игрушек (до четырех). Также дети этого возраста умеют передвигаться в заданном направлении [29].

Постепенно ребенок учится определять положение предмета относительно других предметов, определять свое положение относительно окружающих предметов: я стою перед стулом, рядом с кроватью, за столом и др. И уже в пятилетнем возрасте ребенок спокойно справляется с данными задачами.

Во многих научных исследованиях говорится о том, что пространственная ориентировка развивается в определенной последовательности. Первоначально ребенок определяет положение объектов, находящихся сбоку. При этом различие направлений сопровождается движениями рук и глаз вправо и влево. Только когда у ребенка формируются и закрепляются речевые обозначения положения предметов, сопровождающие движения затормаживаются. Самым трудным для ребенка является определение правой и левой сторон, особенно относительно человека сидящего напротив, так как ребенку нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении [44].

И.П. Павлов указывал, что представления о правом и левом складываются у ребенка в среднем дошкольном возрасте между тремя и четырьмя годами. Изначально, ребенок, с помощью взрослого, определяет и выбирает правую руку в качестве ведущей. Тогда ребенок дифференцирует сторон на основании определения правой руки. Другие направления пространства ребенка также относятся только к самому себе.

Так же этапы формирования пространственных представлений у детей выделяет и Т.А. Мусейибова:

Первый шаг. Дети учатся ориентироваться "на себе": определять различные части тела, лица; понимать их соотнесение с различными сторонами собственного тела. Умение ориентироваться "на себе" служит основой для овладения ориентировкой на других объектах. Второй этап.

Ребенок учатся ориентироваться в окружающем пространстве не только «от себя», но и «от предметов» .

Третий этап. Ребенок осваивает словесную систему отсчета по направлениям (вперед, сзади, вверху, внизу, справа , слева , между).

Четвертый этап. Ребенок применяет освоенные навыки в окружающем пространстве, как в трехмерном, так и на плоскости [30].

В связи с выше изложенным, Т.А. Мусейбовой была разработана система работы по развитию у дошкольников пространственных представлений, которая включает:

- 1) Ориентировку «на себе», освоение «схемы собственного тела»;
- 2) Ориентировку «на внешних объектах», выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;
- 3) Освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед - назад, вверх - вниз, направо - налево;
- 4) Определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;
- 5) Определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- 6) Определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;
- 7) Определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве; определение их размещенности относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они размещаются [32].

Учитывая все вышесказанное можно выделить ряд особенностей формирования пространственных представлений у детей:

– Ребенок ориентируется на своем теле и все определяет относительно собственного тела; является «точкой отсчета»;

– Наиболее трудным для ребенка является различие правой и левой сторон, потому что различие строится на основе функционального преимущества правой руки над левой, которое вырабатывается в работе функциональной деятельности;

– У ребенка вызывает затруднение определение отношений между предметами, так как они носят относительный характер: чтобы ребенку определить как относится предмет к другому лицу, ему надо в уме встать на место предмета;

– Дети ориентируются легче в статике, нежели в движении;

– Чем ближе предмет, тем ребенку легче определить пространственные отношения.

1.2. Особенности развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста

Развитие пространственных представлений дошкольников мы считаем одной из важных задач обучения, ведь от уровня сформированности во многом зависит усвоение детьми знаний и навыков как в учебной, так и практической деятельности. Работу по формированию пространственных представлений должен осуществлять не только воспитатель, но также логопед, психолог, музыкальный руководитель и тренер по физическому воспитанию [30].

Самые элементарные формы ориентировки в пространстве формируются уже в младенческом возрасте, они основаны на сложных оптико-вестибулярных и кинестетических связях первой сигнальной системы [48]. В работах Т.Г. Бетелева отмечается, что представление о положении, форме вещей человек получает благодаря представлению положения органа, движения органа, направления движения [3]. В своих работах И.М. Сеченов, говорит об особой роли двигательных и зрительных ощущений в формировании пространственных представлений у детей, сам он пишет что

при рассматривании предмета «мы бываем, вынуждены поворачивать в его сторону глаза и голову», вследствие чего «к зрительному чувствованию присоединяется мышечная реакция» [49, с. 470]. При отслеживании формирования пространственных представлений у детей, И.М. Сеченов обращал внимание на большую роль в этом двигательной активности ребёнка, возможности перемещаться в пространстве и действовать с различно расположенными предметами.

Как только ребенок начинает ходить окружающее его пространство становится значительно больше, ему открывается множество новых предметов, соответственно, и отношения между ними. В этот момент ребенок переходит на новый этап развития пространственных представлений – у него начинают формироваться представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами. Эти взаимоотношения ребенок активно познает через практическую деятельность, через манипуляцию с предметами [41].

Пространственная ориентация формируется шаг за шагом. Первоначально ребенок имеет направленность "на себя". Ребенок определяет положение своего тела. Позже ребенок развивается ориентация "от себя": ребенок определяет положение окружающих предметов относительно своего тела. Затем формируется понимание ориентация "от объекта": ребенок определяет позиции объектов относительно друг друга. Этапы пространственной ориентации "на себе", "от себя" и "от объектов" не сменяют друг друга, а дополняют [12]. Ориентировка «на себе» - это не просто определенная ступень, но и обязательное условие при ориентировке в расположении предметов как «от себя», так и «от объектов». Ведь человек прежде чем определить расположение какого-либо объекта, сначала соотносит окружающие объекты с собственными координатами [23]. Особенно это прослеживается у детей, чтобы определить правую или левую руку, напротив стоящего человека, ребенок, прежде всего, определяет данные стороны на себе, затем совершает мысленный поворот на 180° и,

встав в позицию напротив стоящего человека, определяет его правую и левую руку. Следовательно, ориентировка на себе является исходной.

Ориентировка от себя предполагает умение пользоваться системой, когда началом отсчета является сам субъект, а ориентировка от объектов требует, чтобы началом отсчета был тот объект, по отношению к которому определяется пространственное расположение других предметов. Для этого необходимо уметь определять различные стороны этого объекта: переднюю, заднюю, правую, левую, верхнюю, нижнюю [11].

Развитие пространственной ориентации в «на себе», «от себя», «от объекта» и происходит в период дошкольного возраста. Показателем сформированности пространственной ориентации у детей может служить постепенный переход от использования ребенком системы с фиксированной точкой отсчета (на себе) к системе со свободно перемещаемой точкой отсчета (на других объектах) [30].

Психологи выделяют три этапа развития восприятия и отражения пространственных отношений между предметами у детей в дошкольном возрасте :

Первый шаг. На этом этапе ребенок еще не выделяет пространственные отношения. Окружающие его объекты воспринимаются им как отдельные, он не осознает пространственные отношения, существующие между объектами. Если представление о пространстве аморфно у детей в раннем возрасте, то отраженное пространство является дискретным в дошкольном возрасте [3]. Поэтому, многие дети в возрасте трех и пяти лет сравнивать пространственные группы предметов (сеты) только на основании общности объектов, включенных в них [33]. Например, две карты показывают три одинаковых объектов, которые по-разному расположены относительно друг друга. "Карты одинаковы", - говорит ребенок, "вот кошка тоже кошка вот, вот мыши и вот, мяч, и мяч ...". Ребенок видит те же объекты, но он не замечает пространственных отношений в расположении этих объектов, и, следовательно, не видит различия между картами. Второго этапа. Данный этап

характеризуется первыми попытками восприятия пространственных отношений. Совершается своеобразный переход от дискретного характера восприятия пространства к отражению пространственных отношений. Однако точность оценки этих отношений еще относительна [3]. Так, к примеру, если предмет расположен далеко от принятой точки отсчета, ребенок затрудняется определить их пространственные отношения, если же предметы расположены слишком близко друг к другу, ребенок воспринимает их как что – то непрерывное. Например, располагая игрушки по прямой или по окружности, ребенок тесно прижимает их друг к другу. В этом проявляется стремление ребенка установить контактную близость при расположении предметов рядом, друг за другом, напротив и т. п. Поэтому при воспроизведении заданного множества приемом приложения ребенок пытается воспроизвести не столько количество, сколько близость элементов друг к другу [32]. Его оценка пространственных отношений еще весьма диффузна, хотя сами они ему уже небезразличны.

Третий этап. На данном этапе есть улучшения в восприятии пространственного расположения объектов. О замене определения пространственных отношений приемом контактной близости приходит дистантная, зрительная оценка этих отношений. На этой стадии у ребенка появляется в лексиконе обозначения пространственных отношений [3]. Большую роль в правильной оценке отношений между предметами играет слово, что способствует их более четкой дифференциации. Дети впитывают значения пространственных предлогов и наречий, что позволяет им более точно понимать и оценивать расположение объектов и отношений между ними. Большую роль в развитии пространственной ориентировки у детей играет двигательный анализатор. Опора на комплекс практических двигательных связей постепенно сокращается. У ребенка начинает развиваться дистантная, зрительная оценка пространственного расположения объектов, это позволяет ему более точно определять местоположение

предмета, а также его расположение по отношению других предметов и себя самого на любой точке местности [32].

Изначально, в детстве, восприятие диффузного космоса неделимо, он выделяет только отдельные предметы, не видя их пространственных отношений. Далее, исходя из представления об основных пространственных направлениях, изменится восприятие - пространство начинает делиться на основные линии: вертикальной, фронтальной и сагиттальной (передне-заднем направлении), точки на этих линиях, выделяемые как спереди или сзади, справа или слева, постепенно отходить от ребенка дальше и дальше. С увеличением выделенных участков в длину и ширину они постепенно смыкаются, формируя общее представление о местности как едином непрерывном, но уже дифференцированном пространстве. Каждая точка на этой местности теперь точно локализуется и определяется как расположенная впереди, или впереди справа, или впереди слева и т. п. Ребенок приближается к восприятию пространства как целого в единстве его непрерывности и дискретности [31].

С приобретением опыта пространственной ориентации, у детей происходит интеллектуализация внешне выраженных двигательных реакций. Процесс постепенного их свертывания и переход в план умственных действий есть проявление общей тенденции развития умственного действия из материализованного, практического [1].

Познание ребенком пространства и ориентировка в нем - это сложный и длительный процесс, и развитие пространственных представлений у детей требует особой подготовки, которая предусматривается в методике [30].

Основой для формирования пространственных представлений следует, прежде всего, накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира.

1.3. Возможности игры, как средства формирования пространственных представлений

Дошкольный возраст-период интенсивного развития пространственных представлений. Пространственные представления, хотя и возникают очень рано, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве, различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой) [13].

Для ребёнка-дошкольника основной путь развития – эмпирическое обобщение, т.е. обобщение своего чувственного опыта. Накопление этого чувственного опыта связано с активностью сенсорных способностей ребёнка, «переработку» его обеспечивают интеллектуальные способности. А для этого необходимо обеспечить условия для наблюдения и экспериментирования [41]. Иными словами, для дошкольника содержание должно быть чувственно воспринимаемым, и активные эксперименты, должно быть разрешено, результат которого, сформулированный в эмпирическом обобщении, точно воплощение данный момент у ребенка прогресса (развития) на пути к познанию мира вокруг него.

Работа по формированию пространственных представлений у детей включает ориентировку в трехмерном (основных пространственных направлениях) и двумерном (на листе бумаги) пространстве. Главным здесь является проведение тщательно подобранных, постепенно усложняющихся по линейно-концентрическому принципу упражнений, заданий-поручений, заданий-игр с предметами и без них [32].

Как уже выше было сказано вопросами формирования у детей представлений о пространстве занимался целый ряд как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков (Л.А. Венгер, Р.К. Говорова, А.Н. Давидчук, О.М. Дьяченко, Т.И. Ерофеева, В. Каразану, Т.В. Лаврентьева, А.М. Леушина, Т.А. Мусейбова, В.П. Новикова, А.А. Столяр, М.А. Фидлер и др.).

Исследования Б.Г.Ананьева и его сотрудников подтвердили, что восприятие пространства есть сложная интермодальная ассоциация, которая образуется «из взаимодействия различных анализаторов внешней и

внутренней среды человеческого организма» [1, с. 6] и возникает в результате не созерцательного, а «действенного отношения к миру» [1, с. 17].

Но восприятия предметов, движения и связанного с ним «мышечного чувства» (имеющих место в процессе практического овладения предметами), которые являются первыми необходимыми условиями познания пространства, ещё не достаточно, чтобы ребёнок знал, что такое «далеко», «рядом», «справа» и т.д. В преддошкольном возрасте на новый, более высокий уровень восприятие пространства поднимает «включение сигналов второй системы во всю отражательную деятельность ребёнка» [13]. Именно слово, которое наполняется конкретным содержанием, становится раздражителем, «замыкающим временные связи между первой и второй сигнальными системами» .

Исходя из анализа литературы, мы полагаем, что важными приемами работы по развитию пространственных представлений являются:

- опора на наглядность ситуации;
- Практическая деятельность с конкретными предметами;
- использование дидактических игр в развивающей работе;
- создание игровых ситуаций (в конце концов, это игра формы работы, что вызывает неподдельный интерес ребенка в этом возрасте);
- Активное использование детьми в речи предлогов и слов, отражающих пространственное положение объектов (например, когда один из участников в разработке урока предлагает другим свой вариант задания);
- введение упражнений различать направления в условиях вращения (сначала реального, затем психические) на 90° , 180° в горизонтальной плоскости. В качестве основных методических приемов, рекомендуются наблюдения и пояснения размещения предметов относительно друг друга, словесное и графическое обозначение направлений и ориентировки в пространстве, упражнения, дидактические и подвижные игры [2].

Как показывает анализ публикаций и практики работы с детьми, наиболее благоприятные условия создаются в специально организованных играх-занятиях, в дидактических играх и в упражнениях.

Роль игры в жизни ребенка неопределима, ее включение в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребенком [17]. Для формирования пространственной ориентировки у дошкольников, педагог должен выстраивать свою методическую работу с учетом возрастных и психологических особенностей детей на каждом возрастном этапе. Кроме того, процесс обучения должен способствовать самостоятельному выявлению у детей элементарных свойств и отношений, развитию познавательных способностей детей [55]. Наиболее рационально для этого использовать игры и игровые упражнения.

Изучая методические приемы формирования у детей пространственных представлений надо обратить внимание на роль игровых, занимательных упражнений с использованием дидактического материала [32].

Анализ имеющейся научно-методической литературы позволяет выделить несколько групп таких игр и упражнений.

I группа. Игры и упражнения на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве.

II группа. Игры и упражнения на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами.

III группа. Дидактические игры и упражнения для распознавания расположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними.

IV группа. Игры и упражнения на ориентировку в двухмерном пространстве, т. е. на плоскости, например на листе бумаги. Некоторые авторы (в. г. Нечаева, О. и. Галкиной, Н. Сенкевич и др.) обратите внимание

на целесообразности проведения так называемых "зрительных диктантов" с детьми старшего дошкольного возраста. Группа

V. Игры словесные. Они специально предназначены для активизации пространственной терминологии и речи самих детей [6].

Педагоги особое внимание уделяют играм дидактическим. Вопросами теории и практики использования дидактических игр занимались, как зарубежные (Ф.Фребель, Д.Дьюи, О.Декроли и др.), так и отечественные педагоги (Блонский П.П., Венгер Л.А., Михайлова З.А., Сикорский И.А., Тихеева Е.И. и многие другие). Авторами было выявлено, что дидактические игры не только способствуют обобщению и закреплению знаний на занятиях и в повседневной жизни, но и являются средством ознакомления с новым материалом, в частности, с новыми способами восприятия и формирования полноценных представлений об окружающем мире [17].

На первом уровне формирования пространственных представления Э.Я. Степаненкова предлагает использовать игры, которые способствуют развитию у детей двигательной сферы, совершенствованию координации движений и деятельности полушарий [52]. Все игры предлагаемые автором основаны на ползании. Она рекомендует не ограничивать активность ребенка, более того стимулировать ее, давать ребенку возможность во время и вволю наползаться, необходимо внимательно следить за ходом развития ребенка, чтобы во время заметить и исправить ошибки. Своевременное их выявление и устранение поможет избежать серьезных трудностей в обучении письму.

Постепенно от формирования навыков ориентирования в схеме собственного тела, мы переходим к формированию представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела.

Г.Н. Глушковой были предложены игры и упражнения по развитию навыков ориентировки в пространстве. Она заключила долгосрочное

планирование на содержании этой работы, которая отражает постепенное усложнение материала с учетом возраста детей. Представления о пространственных характеристиках объекта, она начинается в игры с геометрическими блоками Gyenes, в котором в детских задачах дети знакомятся с признаками формы, размера научаются различать их, работать с двумя или тремя свойствами одновременно, научиться шифровать их с условными знаками. Этим же автором разработана система игр с блоками Gyenesh для детей от двух до семи лет. Многие игры и упражнения проводятся, чтобы научить детей определять местоположение предметов в пространстве. В начале любого урока, она предлагает провести "визуальный разминка" перед детьми в ряд выставлены, различные игрушки, их расположение меняется. Ребенок должен помнить, главный ориентир - правая рука сказать, что слева, справа, между. Постепенно накапливая эффективный опыт ориентации "на себя", "от себя", ребенок научится определять правую и левую стороны друг от Незнайки, с куклой, мысленно передавая схему тела на другой объект. Усложнение в играх должно быть подчинено дидактическому принципу «от простого - к сложному». Так, например, в словесных играх этот принцип выражается в переходе от более простых к более сложным пространственным характеристикам (от «на, в, под, за», к «между, возле, вдоль, напротив» и др.). При определении местонахождения того или иного предмета, от ориентировки «от себя», к ориентировке «от предмета», в ускорении темпа игры. В настольно-печатных играх по ориентировке в пространстве - более точное определение пространственного местонахождения [55].

В результате можно выделить следующие этапы работы, соответствующие усложнению пространственных ориентировок в содержании дидактических игр и упражнений:

Первый шаг. Формирование пространственных представлений с точки отсчета "от себя": слева, справа, сверху, внизу, спереди, сзади.

Второй этап. Формирование пространственных представлений с точки отсчета "от предмета", "от другого человека"

Третий этап. Формирование детской способности определить положение данного объекта по отношению к другому.

Четвертый этап. Формирование умения ориентироваться в трехмерном пространстве в движении.

Пятый этап. Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т. е. в двумерном пространстве) [32].

При решении задач каждого этапа, необходимо обратить внимание на закрепление умения различать левую и правую руки. Практически в различении противоположных направлений, постепенно усложнять задачи: увеличить количество объектов, местоположение которых предлагается определить, а также расстояние между ребенком и предметами. Детей необходимо обучать не только определять, в каком направлении от них находятся предметы, но и самостоятельно создавать указанные ситуации. Совершенствуя умения передвигаться в указанном направлении, можно предложить изменять направление движения не только во время ходьбы, но и бега. В процессе обучения обращать внимание на освоение детьми значения предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения [30].

Используемые в воспитании и обучении игры и упражнения должны способствовать расширению, уточнению и систематизации полученных знаний, что позволит детям овладеть пространственной ориентировкой не только на игровом материале, но и в реальной окружающей обстановке.

1.4. Сущность педагогического проектирования

Существующие тенденции и нормативные изменения, происходящие

Сегодня в дошкольном образовании, требуют от педагога новых форм

Организация педагогического процесса в детском саду. Особенно актуальным

Становится поиск форм совместной деятельности взрослых и детей.

Совместной деятельности со взрослым, по Коротковой НС,

Понимается как "совместная партнерская деятельность

Равноправного участия и взаимного уважения участников "[43]. Выбор форм совместной деятельности, обусловленных психологическими особенностями дошкольного возраста, ведущим видом деятельности, будет зависеть от интересов и предпочтений воспитанников детского сада, из

Профессиональная компетентность педагогов и специалистов

Дошкольного образования, от заинтересованности и участия родителей в совместной деятельности [18]. Одним из самых привлекательных и эффективных форм совместной деятельности детей дошкольного возраста и взрослых является проектная деятельность. С выходом Федерального государственного образовательного стандарта, в котором изложены условия для реализации образовательной программы и организации детских мероприятий, "способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей; Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов

Совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки

Образовательных инициатив семьи ". Современные педагогические проблемы зачастую решаются через создание и внедрение инновационных систем в образовательный процесс, которое требует тщательного проектирования, которое выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в предвидении последствий их влияния на жизнь и здоровье подрастающего поколения [16]. Это приводит к проблеме проектирования одно из первых мест в теории педагогики и практике образовательной деятельности.

Педагогическое проектирование и его приложения исследовались в. С.

Безрукова, В. П. Беспалько, Н. Н. Surtaeva, О. Н. Яковлева, Ю. К. Чернова.

Однако, несмотря на интенсивные исследования ученых в целях создания единого

Теории, в то время как вопросы терминологии данной

Проблемы, ее содержание. Педагогическое проектирование - процесс создания проекта, который отражает решение той или иной проблемы [14]. Это деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Это обусловлено необходимостью решения актуальной проблемы, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации. Его результат-модель объекта педагогической деятельности, которая имеет педагогические свойствами, базируется на педагогическом изобретении, ТК. На ее основе новый способ решения проблемы, и предусматривает возможные варианты исследований [14].

Назначение проектирования состоит в исследовании целей, выявление новых противоречий обучения и постановке проблемы; исследование условий реализации вырабатываемой технологии обучения; разработке

дидактических средств технологии обучения; реализации проекта, исследование эффективности и разработка рекомендаций по совершенствованию [16].

Проектная деятельность, по мнению Н. Крылов, возможно

Рассматривается как вид культурной практики ребенка, которая направлена на

Развитие универсальных культурных способов действий, которые помогают

Действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности. "...прежде чем

Культурные практики в школе формируются с одной стороны, на основе

Взаимодействие со взрослыми, то же предлагается по стандартным качестве

Цель: "ребенок осваивает основных культурных

Способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в

Разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-

Научно-исследовательская деятельность, конструирование и др.;
Возможность выбрать себе род занятий, участников по совместной деятельности», а с другой, не менее важной, на основе его постоянно расширяющихся самостоятельных действий (собственные пробы, выбор, манипулирование предметами и действиями, конструирование, фантазирование, продуктивная деятельность, творчество, наблюдения-изучения-исследования)» [22, с. 21].

Мероприятия проекта охватывают различные аспекты личностного развития

Дошкольников, начиная с младшего возраста. Организация проекта

Деятельности позволяет учителю интегрировать практически все

Образовательных областей, поскольку предполагает взаимодействие детей

Друг с другом и с воспитателем. Интеграция является одним из принципов.

Реализация содержания основной общеобразовательной программы образования

Дошкольное образование [16]. Проект включает: задание для детей, сформулированное в качестве проблемы; целенаправленная деятельность детей; форма организации взаимодействия детей с воспитателем и друг с другом; результат деятельности как способ решения проблемы [22].

Содержание проектной деятельности определяется решена

Образовательных и воспитательных задач. По словам Д. И.

Фельдштейн, "осваивая в процессе деятельности окружающий его мир, его

Предметов и отношений, исторически выработанные способы обращения с природой и норм человеческих взаимоотношений, ребенок постепенно, в зависимости от уровня своего возрастного развития, овладевает социальным опытом, присваивает его и делает его своей собственностью. Это гарантирует, что ребенок может воспроизводить социальные способности, то есть там, где его социализация проходит "[48].

Решения различных познавательных и практических задач со сверстниками и взрослыми, дети приобретают способность сомневаться, критически мыслить. Испытали положительные эмоции - удивление, радость успеха, гордость от одобрения взрослых - дать ребенку уверенность в своих силах, стимулировать поиск новых знаний. В развивающее пространство детского сада дети создают игры, придумывают сказки, загадки, моделируют костюмы, сочиняют музыкальные произведения [22]. Накапливая творческий опыт, они при поддержке взрослых могут стать авторами исследовательских, творческих, приключенческих, игровых, практико-ориентированных проектов.

Выводы по первой главе

Изучив научно-методическую литературу мы можем сделать выводы, что формирование пространственных представлений является важной предпосылкой для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения в школе. Недостаточно сформированные у ребенка пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития. Их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Но формирование пространственных представлений должно представлять собой поэтапную специально-организованную деятельность. И как показывает анализ научно-методической литературы и практики работы с детьми, наиболее благоприятные условия создаются в специально организованных играх-занятиях, в дидактических играх и в упражнениях. Во –первых именно игра является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста, во-вторых включение игры в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребенком. Для дошкольника содержание занятия должно быть чувственно воспринимаемо и должно позволять активное экспериментирование,

результат которого как раз и будет воплощением продвижения (развития) ребенка на пути познания окружающего мира, а что лучше, как не игра, позволяет это организовать .

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

С целью изучения уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, нами была проведена экспериментальная работа, включающая в себя ряд этапов, различных по задачам и методам.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад №404. В исследовании приняли участие воспитанники старшей дошкольной группы в количестве 20 детей.

Для отслеживания эффективности работы по формированию пространственных представлений, мы использовали методики , позволяющие фиксировать уровень сформированности пространственных представлений .

Основной целью данного этапа работы являлось выявление уровней развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На начальном этапе решались следующие задачи экспериментального этапа.

1. Подобрать диагностические методики для выявления уровня развития пространственных представлений у детей.

2. Разработать серию диагностических заданий для выявления уровня развития пространственных представлений у детей .

- 3.Определить параметры, показатели, разработать критерии оценки и уровни исследования.

4. Апробировать диагностические методики.

5. Проанализировать и обобщить результаты изучения объекта исследования.

С целью реализации задач первого этапа исследования нами были отобраны следующие диагностические методики адаптированные для проведения диагностического исследования в дошкольных образовательных учреждениях: методика Генри Хэда «Пробы Хэда», методика «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева

Описание диагностической методики «Пробы Хэда» Генри Хэда.

Данная методика направлена на определение уровня развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться «на себе».

Диагностика проводилась индивидуально. Ребенку предлагалось воспроизвести движения, выполняемые взрослым, сидящим напротив :

- Коснуться правой рукой правого плеча
- Коснуться левой рукой левого уха
- Коснуться правой рукой левого уха
- Коснуться левой рукой правого глаза
- Коснуться правой рукой левого локтя
- Коснуться правой рукой правого уха, а левой рукой левого глаза
- Коснуться правой рукой правого глаза, а левой рукой правого локтя
- Коснуться левой рукой правого уха, а правой рукой правого глаза
- Коснуться правой рукой левого колена, а левой рукой дотронуться до

носа

- Коснуться правой рукой левого уха, а левой рукой правого глаза

Выполнение данной методики требует мысленной пространственной переориентировки для преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению. Ошибки возникают не только при нарушении пространственного праксиса, но и при снижении психической активности детей.

Критерии оценки уровня развития пространственных представлений:

- высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно выполняет инструкции взрослых с допущением 1-3 ошибок, исправляемых после указания взрослых;

- средний уровень (2 балла) ребенок допускает 4-6 ошибок;

- низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает 7 и более ошибок при выполнении инструкции взрослого.

Описание диагностической методики «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева.

Данная методика направлена на выявление уровня развития ориентировки в горизонтальных («сзади - спереди», «вперед - назад») и вертикальных («вверху - внизу», «сверху - снизу», «над - под») направлениях.

Диагностика проводится индивидуально. В ходе диагностики, ребенку, сидя за столом, предлагается выполнить следующие задания:

- положить карандаш справа от альбома
- положить игрушку слева от книги
- сказать, где находится карандаш по отношению к книге
- сказать, где находится игрушка по отношению к альбому
- положить книгу перед собой
- слева от книги поместить карандаш
- справа от книги поместить игрушку
- на книгу положить карандаш
- под альбом положить ручку
- сказать, где находится ручка по отношению к альбому

Критерии оценки уровня развития ориентировки в окружающем пространстве:

- высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно выполняет инструкции взрослых с допущением 1 и менее ошибок, исправляемых после указания взрослых;

- средний уровень (2 балла) ребенок допускает 2-3 ошибки;
- низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает 4 и более ошибок при выполнении инструкции взрослого.

Также нами была разработана серия заданий для диагностики уровня развития пространственных представлений, основанная на физических упражнениях.

Описание диагностических заданий исследования.

Диагностическое задание «Перестроение в колонне».

Задание направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «от объекта».

Диагностическое задание проводится в подгруппах. Дети строятся в колонну, после чего воспитатель дает детям по очереди команды на перестроение: встань перед кем-то, встань за кем-то.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла)- ребенок выполняет задание не допуская ошибок;
- средний уровень (2 балла)- ребенок допускает одну ошибку;
- низкий уровень (1 балл)- ребенок допускает две и более ошибок.

Данное задание позволит сделать вывод о том, понимает ли ребенок слова, обозначающие взаиморасположение предметов (спереди, сзади), умеет ли передвигаться в заданном направлении.

Диагностическое задание «Бросок мяча в обруч».

Задание направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «от себя».

Диагностическое задание проводится индивидуально. Ребенку предлагается взять из корзины мяч и отнести в ближний или дальний обруч.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла) - ребенок выполняет задание уверенно, быстро;

- средний уровень (2 балла)- ребенок выполняет задание не уверенно, долго думает;

- низкий уровень (1 балл)- ребенок не справляется с заданием.

Данное задание позволит сделать вывод о том, умеет ли ребенок определять расположение предмета «от себя» (близко, далеко).

Диагностическое задание «Оббеги кеглю».

Задание направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «от объекта».

Диагностическое задание проводится индивидуально. Ребенку дается задание: ведясь с мячом, оббежать кеглю с левой стороны. Во время выполнения задания воспитателем постоянно проговаривается, что оббежать нужно именно с левой стороны.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла) - ребенок выполняет задание уверенно, быстро;

- средний уровень (2 балла)- ребенок выполняет задание не уверенно, долго думает;

- низкий уровень (1 балл)- ребенок не справляется с заданием.

Данное задание позволит сделать вывод о том, определяет ли ребенок правую и левую стороны «от себя», умеет ли двигаться в заданном направлении.

Диагностическое задание «Ручки».

Задание направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «на себе».

Диагностическое задание проводится в подгруппах. Дети строятся в шеренгу, воспитатель просит их показать ему ручки, после чего дает детям команды: ручки на голову, ручки за голову, ручки под грудь, ручки за колени и т.д. Дети выполняют без наглядного примера.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла)- ребенок допускает 1 ошибку;

- средний уровень (2 балла)- ребенок допускает 2 ошибки;
- низкий уровень (1 балл)- ребенок допускает 3 и более ошибок.

Данное задание позволит сделать вывод о том, умеет ли ребенок ориентироваться «на себе», знает ли пространственные предлоги.

Диагностическое задание «Забрось мяч в кольцо».

Задание направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «от себя».

Диагностическое задание проводится индивидуально. Перед ребенком на стене висят два кольца: справа и слева. Ребенку дается указание забросить мяч в правое кольцо.

Выполнение задания оценивается в соответствии с критериями:

- высокий уровень (3балла) - ребенок выполняет задание уверенно, быстро;
- средний уровень (2 балла)- ребенок выполняет задание не уверенно, долго думает;
- низкий уровень (1 балл)- ребенок не справляется с заданием.

Попадание либо не попадание ребенком в кольцо, на оценку не влияет.

Данное задание позволит сделать вывод о том, определяет ли ребенок взаиморасположение предметов «от себя» (право, лево).

После выполнения диагностических заданий детьми, результаты были занесены в таблицу (см. прил. 1), в которой зафиксирован список детей, название диагностического задания и оценка по 3-х бальной системе:

3 балла – отлично, высшая оценка.

2 балл – хорошо, средняя оценка.

1 балл – неудовлетворительно, низшая оценка.

Максимальное количество баллов – 21 .

Минимальное количество баллов – 7.

Таким образом, выявленные результаты позволили нам выделить следующие уровни развития пространственных представлений: высокий, средний и низкий.

1 уровень – высокий (18- 21 баллов).

В процессе выполнения диагностических заданий, ребенок выполняет все с уверенностью, самостоятельно, без помощи воспитателя либо других детей. Ребенок верно двигается в заданном направлении (вперед, назад, вправо, влево); определяет пространственное взаиморасположение объектов «от себя», «от объекта», «между объектами» и безошибочно обозначает словом («слева», «справа», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади» и др.); использует пространственные предлоги («над», «под», «перед», «за» т др.); испытывает сомнения при выполнении заданий на определение правой и левой сторон.

2 уровень – средний (14- 17 баллов).

В процессе выполнения диагностических заданий, ребенок действует в большинстве случаев с неуверенностью, глядя на воспитателя или других детей. Ребенок верно двигается в заданном направлении (вперед, назад); определяет пространственное взаиморасположение объектов «от себя», «между объектами» при определении положения «от объекта» и испытывает трудности; взаиморасположение предметов безошибочно обозначает словом («слева», «справа», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади» и др.); допускает ошибки в использовании пространственных предлогов («над», «под», «перед», «за» т др.); в большинстве случаев не справляется с заданиями на определение правой и левой сторон.

3 уровень – низкий (7- 13 баллов).

В процессе выполнения диагностических заданий, ребенок отвлекается, не внимательно слушает указание, отказывается выполнять задание. Ребенок верно двигается в заданном направлении (только вперед, назад); определяет пространственное взаиморасположение предметов «между предметами», при определении положения «от объекта», «от себя» допускает ошибки;

испытывает трудности при обозначении словом («слева», «справа», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади» и др.); пространственного взаиморасположения предметов; допускает ошибки в использовании пространственных предлогов («над», «под», «перед», «за» т др.); не справляется с заданиями на определение правой и левой сторон.

Проанализировав результаты полученные детьми в ходе прохождения диагностических заданий, мы определили уровень сформированности пространственных представлений каждого ребенка. Результаты представлены в табл.1.

Таблица 1

Уровни сформированности пространственных представлений у детей старшей дошкольной группы на начальном этапе

№	Ф. И. Ребенка	Декабрь 2017	
		Общий балл	Уровень
1	А. Максим	15	Средний
2	К. Арсений	18	Высокий
3	Б. Дарья	18	Высокий
4	В. Миша	19	Высокий
5	К. Слава	16	Средний
6	З. Корней	14	Средний
7	В. Катя	13	Низкий
8	К. Мария	18	Высокий
9	Т. Катя	15	Средний
10	М. Аня	12	Низкий
11	М. Арина	13	Низкий
12	Н. Вадим	17	Средний
13	Н.Алеша	16	Средний
14	П. Даша	17	Средний
15	С. Ксюша	14	Средний
16	С. Игорь	14	Средний
17	Х. Вика	14	Средний
18	Г. Влад	17	Средний

19	Б. Милана	16	Средний
20	П. Настя	16	Средний

По проведенному нами анализу можно сделать вывод, что лишь у 20% детей старшей дошкольной группы пространственные представления сформированы на высоком уровне, у большинства детей пространственные представления сформированы лишь на среднем уровне, а у 15% группы они сформированы на низком уровне (рис. 1).

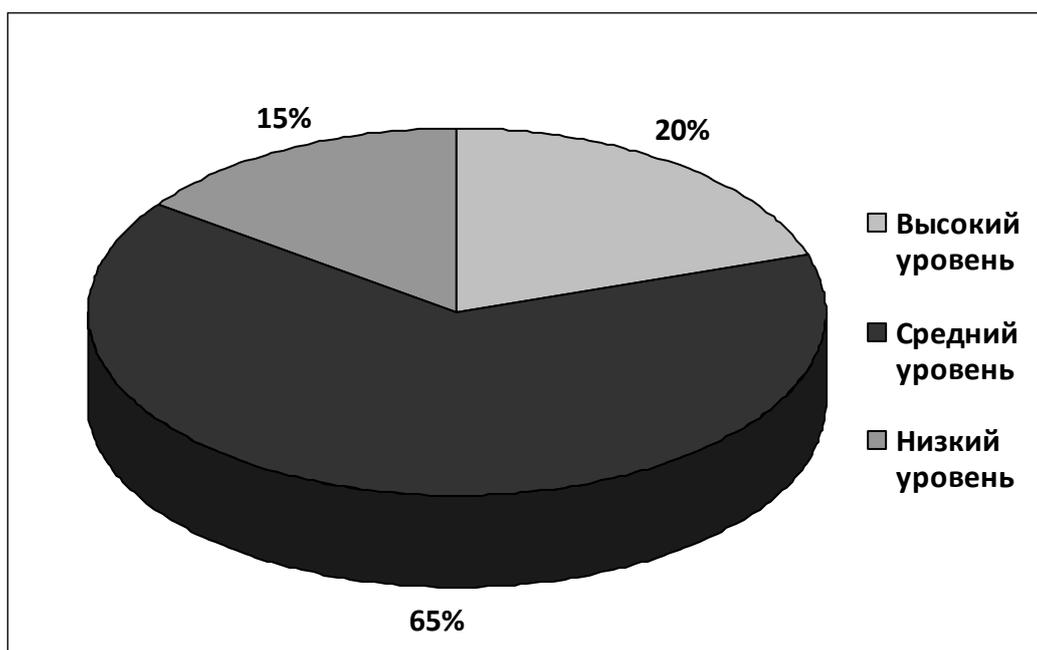


Рис. 1. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Исследование показало, что в группе преобладает средний уровень сформированности пространственных представлений. Лишь небольшой процент (15%) детей могут безошибочно определять взаиморасположение объектов как «от себя», так и «от объекта» и «между предметами», без труда определяют право и лево, правильно двигаются в заданном направлении знают и употребляют в речи слова, обозначающие пространственное расположение предметов и предлоги места.

Большой процент детей допускают значительные ошибки при определении взаимного расположения объектов, испытывают трудности в

определении правой и левой сторон, допускают ошибки в употреблении слов, обозначающих пространственное расположение объектов и пространственных предлогов.

Таким образом результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы по организации ориентировки в пространстве детьми старшего дошкольного возраста с помощью подвижных игр. Данные результаты свидетельствуют о том, что работа, которая ведётся в детском саду по развитию ориентировки у детей, недостаточно эффективна.

Анализ полученных результатов лег в основу разработки проекта работы по формированию и развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх. Для работы нами были подобраны и систематизированы подвижные игры.

2.2. Разработка и реализация проекта работы по формированию пространственных представлений посредством подвижных игр

Тема проекта: «Учимся играя» (формирование пространственных представлений у дошкольников).

Тип проекта: педагогический.

Цель проекта: формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр.

Развивающие задачи:

- способствовать развитию пространственных представлений у детей;
- Формировать навык ориентировки в пространстве;
- формировать умение определять взаиморасположение предметов «от себя», «от объекта», «между предметами»
- способствовать употреблению слов, обозначающих пространственное взаиморасположение предметов («лево», «право», «вверху», «внизу»,

«спереди», «сзади» и др.), а также пространственных предлогов («над», «под», «переезд», «за» т др.).

Воспитательные задачи:

-воспитывать интерес и симпатию к сверстникам, желание играть с ними;

-формировать готовность выручать сверстника, умение считаться с мнением и интересами товарищей по игре, сверстников.

Обучающие задачи:

- упражнять детей в знании правил дорожного движения;

- уточнить знания детей о профессии регулировщик;

- формировать знания о воздушных картах.

Основания для разработки: недостаточный уровень сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Участники проекта: дети старшего дошкольного возраста, инструктор по физическому воспитанию, педагоги.

В основу педагогической работы были положены принципы ;

1.Принцип свободы выбора.

В совместной со сверстниками деятельности необходимо предоставлять ребенку право выбора, в принятии им решений должна присутствовать достаточная степень свободы.

2.Принцип ведущей деятельности.

Освоение детьми пространственных представлений должно осуществляться в интересной игровой форме, в частности в подвижных играх.

3.Принцип личностной ориентации.

Каждый ребенок должен чувствовать эмоциональный комфорт.

Сроки реализации проекта: 6 месяцев.

Ожидаемые результаты:

-Создание предметно-развивающей среды;

-Знание детьми слов, обозначающих пространственное расположение предметов, («лево», «право», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади» и др.), а также пространственных предлогов («над», «под», «переезд», «за» и др.);

-Умение контактировать в игровом сообществе, разрешать возникающие трудности, умение договариваться;

-Развитие доброжелательности, тактичности, вежливости, дружеских взаимоотношений ;

-Развитие интереса к подвижным играм;

-Формирование взаимоотношений сотрудничества и взаимопомощи;

-Умение ориентироваться в пространстве ;

-Формировать умение определять взаиморасположение предметов «от себя», «от объекта», «между предметами».

Работа по реализации проекта проходила поэтапно.

1.Подготовительный этап (декабрь).

На данном этапе основными задачами являлись:

- Создание предметно-развивающей среды для реализации проекта;
- Создание положительного эмоционального настроения у детей.

В табл. 2 представлены сроки и содержание работы на данном этапе.

Таблица 2

Сроки и содержание работы на подготовительном этапе

Сроки	Содержание работы
Декабрь	<p>1.Информирование родителей о сути проекта. Формирование мотивации на сотрудничество.</p> <p>2.Создание предметно-развивающей среды для реализации проекта: оснащение материалами, совместно с детьми:</p> <p>а)Для игры - разминки «Аист»: -изготовление маски аиста;</p> <p>б)Для игры «Цветные автомобили»:</p>

	-изготовление флажков трех цветов; -изготовление рулей; в)Для игры «Кошки, мышки»: -изготовление маски кошки и мышки; г)Для игры «Самолеты»: -изготовление флажков ориентиров; 3. Подбор спортивного инвентаря.
--	---

2.Основной этап (январь-апрель).

На данном этапе основными задачами являлись:

-Упражнять детей в употреблении слов, обозначающих пространственное расположение предметов («право», «лево», «спереди», «сзади» и др.) и предлогов места («над», «под», «за», «перед» и др.)

-Формировать умение ориентироваться в пространстве;

-Формировать умение определять взаиморасположение предметов «от себя», «от объекта», «между предметами»;

-Повышать компетентность педагогов в вопросах формирования пространственных представлений у детей;

-Повышать компетентность родителей в вопросах формирования пространственных представлений у детей;

В табл. 3 представлены сроки и содержание работы на данном этапе.

Таблица 3

Сроки и содержание работы на основном этапе

Сроки	Содержание работы
Январь	1.Консультация для педагогов «Роль игры в формировании пространственных представлений у дошкольников» (см. прил. 2); 2.Консультация для родителей «Роль предлогов места в формировании пространственных представлений у дошкольников» (см. прил. 3);

	<p>3.Введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Передай мяч назад» (см. прил. 4);</p> <p>4.Введение на занятии по физической культуре подвижной игры с обручами (см. прил. 4).</p>
Февраль	<p>5.Консультация для педагогов «Физминутка, как средство формирования пространственных представлений у дошкольников» (см. прил. 5);</p> <p>6.Мастер-класс для родителей « Учимся играя», демонстрация родителям простых подвижных игр для совместной игры с детьми, направленных на формирование пространственных представлений;</p> <p>7.Введение на занятии по физической культуре игры – разминки «Аист» (см. прил. 4);</p> <p>8.Введение на занятии по физической культуре подвижной игры « Кошки мышки» (см. прил. 4);</p> <p>9.Введение на занятии по физической культуре игры «Что, где?» (см. прил. 4);</p>
Март- апрель	<p>10.Просмотр отрывка из мультфильма «Самолеты», с дальнейшим обсуждением;</p> <p>11.Беседа с детьми «Воздушные коридоры. Карта неба»;</p> <p>12.Введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Самолеты» (см. прил. 4);</p> <p>13.Викторина для детей «правила дорожного движения»;</p> <p>14.Беседа с детьми о профессии «Регулировщик»;</p> <p>15.Введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Цветные автомобили» (см. прил. 4);</p> <p>16.Введение на занятии по физической культуре подвижной игры «Сосед , одними руку!» (см. прил. 4);</p> <p>17.Введение на занятии по физической культуре игры «Японские жмурки» (см. прил. 4).</p>

3. Заключительный этап (май).

На данном этапе основными задачами являлись:

- Проведение контрольной диагностики с целью выявления конечного уровня сформированности пространственных представлений у детей;
- Оценка эффективности проекта.

В табл. 4 представлены сроки и содержание работы на данном этапе.

Таблица 4

Сроки и содержание работы на заключительном этапе

Сроки	Содержание работы
Май	1. Контрольная диагностика уровня сформированности пространственных представлений; 2. Анализ проведенной работы; 3. Создание презентации по итогам реализации проекта; 4. Презентация проведенной работы на педагогическом совете; 5. Внесение возможных корректировок в содержание проекта; 6. Разработка методических рекомендаций педагогам и родителям (см. прил. 6).

По итогам реализации проекта был проведен контрольный срез. Детям были даны контрольные диагностические задания, которые позволили выявить, уровень сформированности пространственных представлений на данном этапе. Результаты контрольной диагностики были также занесены в таблицу (см. прил. 7). Контрольный этап показал позитивные изменения в развитии пространственной ориентировки у детей старшей дошкольной группы. В частности, 3 ребенка перешли со среднего уровня на высокий, характеризующийся умением ребенка безошибочно определять взаиморасположение объектов как «от себя» так и «от объекта» и «между

предметами» и называть их словом, активным использованием предлогов места, умением определять право и лево, 2 ребенка перешли с низкого уровня на средний, характеризующийся умением ребенка верно определять расположение объектов «от себя» и «от объекта» и обозначением их словом, использованием пространственных предлогов, но допуская ошибки, также дети на среднем уровне с трудом определяют право и лево. У большинства детей заметны улучшения в результатах прохождения диагностических заданий (табл. 5).

Таблица 5

Уровни сформированности пространственных представлений у детей старшей группы на контрольном этапе

№	Ф. И. Ребенка	Май 2017	
		Общий балл	Уровень
1	А. Максим	15	Средний
2	К. Арсений	18	Высокий
3	Б. Дарья	18	Высокий
4	В. Миша	19	Высокий
5	К. Слава	18	Высокий
6	З. Корней	16	Средний
7	В. Катя	15	Средний
8	К. Мария	18	Высокий
9	Т. Катя	17	Средний
10	М. Аня	13	Низкий
11	М. Арина	14	Средний
12	Н. Вадим	18	Высокий
13	Н.Алеша	16	Средний
14	П. Даша	19	Высокий
15	С. Ксюша	15	Средний
16	С. Игорь	14	Средний
17	Х. Вика	14	Средний
18	Г. Влад	16	Средний
19	Б. Милана	17	Средний

20	П. Настя	15	Средний
----	----------	----	---------

Анализ результатов проведен на рисунке 2.

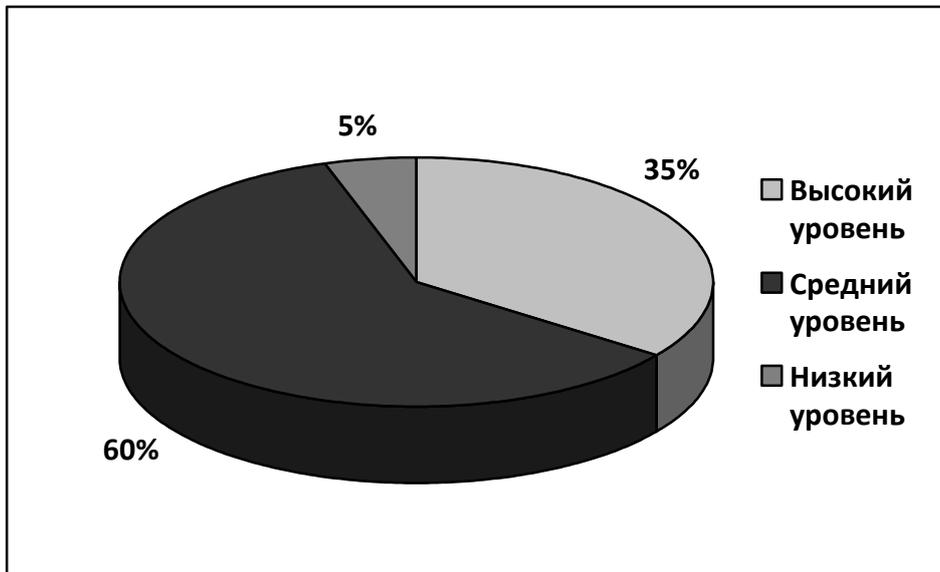


Рис. 2. Анализ результатов контрольного эксперимента

В диаграмме, представленной на рис. 3, отражено сравнение результатов диагностического обследования испытуемых на начальном и контрольном этапах.

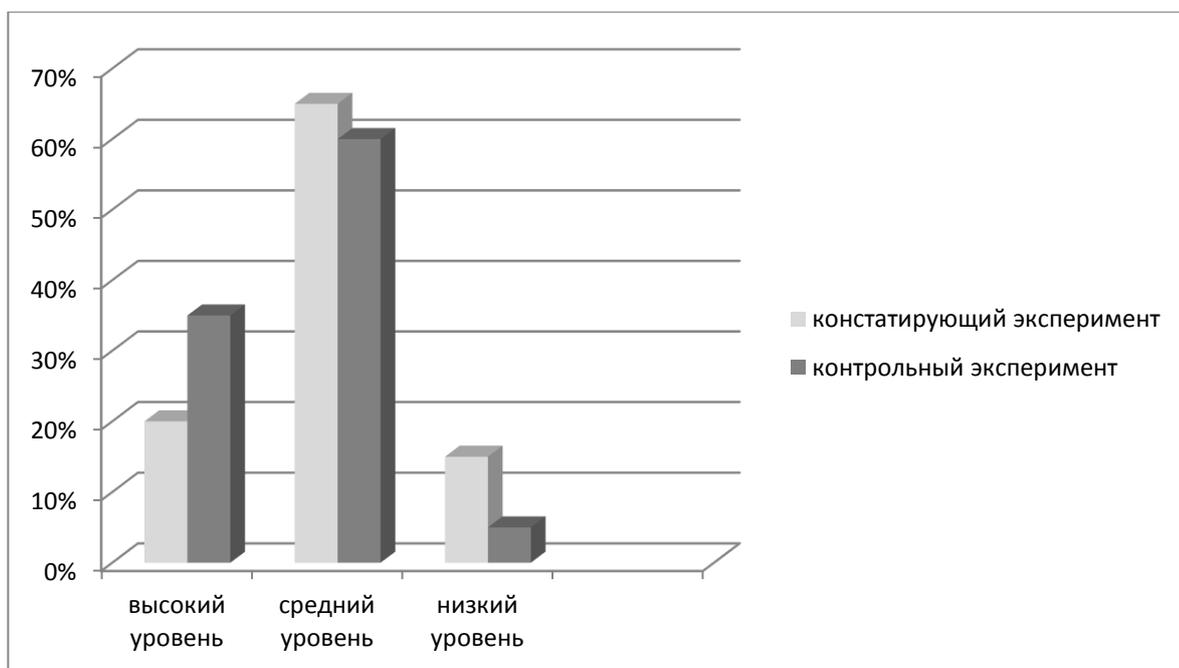


Рис. 3. Сравнение результатов начальной и контрольной диагностики

Выводы по второй главе

Для определения уровня сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста нами были отобраны диагностические методики адаптированные для проведения диагностического исследования в дошкольных образовательных учреждениях, а также нами была разработана система заданий для диагностики уровня развития пространственных представлений, основанная на физических упражнениях.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что пространственные представления у детей сформированы недостаточно, так как большинство детей находятся лишь на среднем уровне, что свидетельствует о том что, работа которая ведется в детском саду по формированию пространственных представлений недостаточно эффективна.

Анализ полученных данных лег в основу разработки проекта работы по формированию пространственных представлений у старших дошкольников посредством подвижных игр. Нами были тщательно подобраны и систематизированы подвижные игры, являющиеся в нашей работе основным средством формирования пространственных представлений.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов, позволяет вести речь о позитивной динамике в уровне сформированности пространственных представлений у детей старшей дошкольной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пространственные представления и восприятия – емкие понятия, отражающие многогранность пространственных характеристик объективного мира. Форма, объем, протяженность объектов в длину, ширину и высоту, их местоположение в пространстве, пространственные отношения и расстояния между предметами, направления в пространстве представляют собой различные пространственные категории. На протяжении всего дошкольного возраста происходит развитие навыков ориентировки в пространстве.

Целью настоящего исследования являлось теоретическое обоснование и практическая реализация потенциала подвижных игр в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования нами осуществлялась проверка гипотез.

В теоретической части исследования осуществлялся анализ теоретических оснований процесса формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста, также был произведен отбор и анализ педагогических средств, рекомендуемых исследователями для решения задач обогащения, систематизации и уточнения данных представлений. Среди них мы актуализировали возможности игровой деятельности. В развитии пространственных представлений ребенка игра занимает важное место, т.к. во –первых именно игра является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста, во-вторых включение игры в педагогический процесс является одним из путей организации личного взаимодействия взрослого с ребенком. Вовлекая ребенка в процесс игры, мы заражаем его положительными эмоциями, создаем аффект, питающий собственную активность ребенка, организуем и направляем его исследовательское поведение. Среди видového разнообразия игр мы выбрали подвижные игры.

С целью практического обоснования педагогических возможностей подвижной игры в процессе формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста мы провели опытно-

поисковое исследование. На констатирующем этапе были определены состав и содержание критериев и показателей изучения пространственных представлений у детей дошкольного возраста, определены уровни сформированности данных представлений. Было установлено, что имеющиеся у детей пространственные представления недостаточные. В работе с детьми подвижные игры в основном используются как средство развлечения, педагогами недооценены возможности подвижных игр, как средства формирования пространственных представлений. Что позволило актуализировать необходимость разработки проекта работы по формированию пространственных представлений посредством подвижных игр.

В ходе реализации проекта были замечены положительные изменения у большинства детей. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов, показало позитивную динамику в уровне сформированности пространственных представлений у детей старшей дошкольной группы.

Таким образом, по результатам настоящего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Основы пространственных представлений формируются и систематизируются уже на этапе дошкольного детства;

2. Овладение пространственными представлениями происходит в ходе целенаправленной и систематической работы;

3. Подвижная игра может выступать эффективным средством формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, если:

4. Используемые в воспитательном процессе подвижные игры своими задачами и содержанием ориентированы на разные составляющие пространственных представлений;

5. Организация работы по формированию пространственных представлений посредством подвижных игр будет последовательной;

6. При разработке и в процессе применения подвижных игр осуществляется учет наличного и перспективного уровней сформированности пространственных представлений.

В целом, экспериментальным путем доказаны возможности подвижной игры в процессе обобщения и систематизации пространственных представлений, цель исследования достигнута, задачи в основном решены, положения гипотезы получили подтверждение.

