

житого в реальной жизненной ситуации. Дети видят состояние другого, сопереживают ему, ставят себя на его место, проигрывают этот реальный сюжет в своих последующих играх. Наиболее эффективной и действенной формой рассуждений такого рода является включение детей в групповое обсуждение моральных дилемм. По мнению Я. Михайлова, такой метод называется методом событийных историй (МСИ) [5, с. 43]. Главная цель оказанного педагогического воздействия при этом состоит в стимулировании уровня моральных суждений личности. Всё это создаёт условия для развития у ребёнка способности к сопереживанию, переносу своего восприятия на жизненные ситуации, аналогичные рассказанным по своей нравственной сути. При выполнении этих условий не только обогащаются представления ребёнка о нравственных нормах отношений между людьми, но и актуализируется его потребность в проявлении нравственных чувств, отвечающих этим нормам, т. е. формируется личностное качество — нравственность.

**Закключение.** На основе проведённого психологического исследования можно сделать следующие выводы: психическое развитие ребёнка дошкольного возраста в обязательном порядке должно включать формирование нравственности как качества личности. Базисные представления об особенностях личностного развития дошкольника дают возможность взрослым (родителям и педагогам) через метод нарратива осуществлять успешное воздействие на процесс формирования их нравственности. Перспективы дальнейшего научного поиска будут направлены на создание целостной технологии психолого-педагогического сопровождения нравственного воспитания личности в дошкольном детстве.

#### Список цитированных источников

1. Скопенко, О. І. Сучасний словник іншомовних слів / О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. — Київ : Довіра, 2006. — 789 с.
2. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. — М. : Академия, 2011. — 272 с.
3. Kohlberg, L. The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment / L. Kohlberg // The Journal of Philosophy. — 1973. — Vol. 70, № 18. — P. 630—646.
4. Новый Большой англо-русский словарь : в 3 т. / Ю. Д. Апресян [и др.] ; под общ. ред. Ю. Д. Апресяна. — М. : Рус. яз., 1999. — Т. 2. — 832 с.
5. Михайлов, Я. Метод событийных историй / Я. Михайлов // Психология переходов : от личного — к личностному : сб. науч. ст. — Рига, 2012. — Т. 2. — С. 43—47.

УДК 376.24

Немцова Галина Дмитриевна<sup>1</sup>, Карытник Юлия Леонардовна<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь, gal23231@yandex.ru

<sup>2</sup>Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 475 г. Минска», Минск, Республика Беларусь, simka-XXI@mail.ru

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассматриваются возможности использования дидактических игр в формировании пространственных представлений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (далее — ТНР). Пространственные представления имеют важное значение в формировании таких психических функций, как зрительно-пространственная память и мышление, устная и письменная речь. Авторы предлагают дидактические игры, способствующие формированию и развитию пространственных представлений у детей с ТНР, эффективность которых проверена на практике.

**Ключевые слова:** дидактические игры; дошкольный возраст; формирование пространственных представлений; тяжёлые нарушения речи.

Nemtsova Galina Dmitrievna<sup>1</sup>, Karytnik Julia Leonardovna<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus, gal23231@yandex.ru

<sup>2</sup>Minsk Nursery-kindergarten № 475, Minsk, Belarus, simka-XXI@mail.ru

### DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF FORMING SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article considers the possibility of using didactic games in the formation of spatial representations of children with severe speech disorders. Spatial representations are important in the formation of such mental functions as visual-spatial memory and thinking, oral and written speech. The authors offer didactic games that contribute to the formation and development of spatial representations in children with severe speech disorders, which effectiveness had been tested in practice.

**Key words:** didactic games; preschool age; formation of spatial representations; severe speech disorders.

**Введение.** Современные исследователи и практики отмечают рост числа детей с нарушениями речи, среди которых увеличивается процент дошкольников с ТНР. Перед педагогами дошкольных учреждений стоит сложная задача в выборе средств и методов в работе с такими детьми. Важное место занимает использование дидактических игр как средства формирования пространственных представлений. Как отмечают А. В. Сунцова и С. В. Курдюкова: «Восприятие и переработка пространственных характеристик и пространственных соотношений являются одной из наиболее сложных форм психического отражения» [1, с. 35].

Развитие пространственных представлений имеет большое значение в контексте психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе. Уровень развития пространственных представлений во многом определяет дальнейшее успешное обучение ребёнка рисованию, чтению, письму, счёту, а также влияет на развитие словесно-логического мышления и познавательной сферы в целом. Д. А. Костикова отмечает: «Недостаток сформированности пространственных представлений может привести к нарушениям счёта (дискалькуляции), письма (дисграфии), пересказа текста и трудностям выполнения вычислительных операций, а также явиться причиной проблем с чтением (дислексии). Процесс формирования межанализаторных связей у детей замедляется, кроме этого могут наблюдаться недостатки слухо-зрительно-моторной координации и несформированность чувства ритма. Всё это может привести к неуспеваемости ребёнка в школе» [2, с. 97].

**Основная часть.** Проблема формирования у детей дошкольного возраста представлений о пространстве и времени рассматривается в трудах Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, Т. А. Мусейбовой, Н. Я. Семаго и Н. Я. Семаго, А. А. Столяр и других исследователей. Согласно «Большому психологическому словарю», пространственные представления — «...представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т. д.» [3, с. 374].

Полноценное развитие не может происходить без совершенствования у дошкольников пространственных представлений, которые нераздельно связаны с развитием мышления и речи. Поэтому формирование пространственных представлений — традиционное направление в системе работы по устранению речевых нарушений у дошкольников. Следует отметить, что дети с ТНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательных заданий по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, часто путают направления движения, особенно на плоскости. Им трудно выделить точку отсчёта при выполнении задания. Трудности пространственной ориентировки обуславливают сложности усвоения детьми предположно-падежных форм, составления предложений с предлогами [4, с. 30].

В своей работе мы основывались на теоретических положениях о четырёх уровнях освоения пространственных представлений, представленных в работе М. М. Семаго, Н. Я. Семаго [5, с. 27—31].

На первом уровне предполагается овладение пространством собственного тела (схема тела), которое является для ребёнка «точкой счёта». Речь идёт об ощущениях, идущих от проприоцептивных рецепторов; «внутреннего телесного мира» (ощущения голода, сытости); взаимодействия тела с внешним от него пространством.

На втором уровне осваиваются представления о физическом пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребёнка. Эти представления делятся на: топологические представления о нахождении какого-либо предмета, дальности расстояния нахождения предмета, пространственных связях между предметами; координатные представления о местонахождении объектов с использованием пространственных наречий.

Третий уровень — уровень «вербализации пространственных представлений». Сначала в импресивном, затем в экспрессивном плане у детей появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Дети учатся использовать предлоги, обозначающие представления о местонахождении предметов по отношению друг к другу и телу: «под», «перед», «в», «за», «над» и т. п.

Наиболее сложным является четвёртый уровень — лингвистические представления (пространство языка). Этот уровень включает в себя формирование пространственных представлений (лингвистическое пространство — пространство языка и мышления — когнитивный стиль мышления) и является наиболее сложной и поздно формирующейся составляющей психической деятельности.

Формирование пространственных представлений — долгий процесс, и сделать его более занимательным и продуктивным помогают дидактические игры и упражнения. Дидактические игры — это игры, специально создаваемые или приспособленные для целей и задач обучения, воспитания и развития детей. По мнению М. И. Кудиновой: «Дидактическая игра представляет собой многоплановое сложное педагогическое явление: это и игровой метод обучения дошкольников, и форма обучения, и самостоятельная игровая деятельность, и средство всестороннего воспитания личности ребёнка» [6, с. 361]. Пространственная ориентировка наиболее успешно развивается в ходе дидактических игр, в специально созданной игровой ситуации при активности самого ребёнка. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию. Использование различных дидактических игр повышает интерес к занятиям, создаёт игровую мотивацию и положительный эмоциональный фон.

Для эффективного формирования пространственных представлений у старших дошкольников с ТНР нами был составлен комплекс дидактических игр и упражнений: на различение основных пространственных направлений в процессе изменения положения в пространстве и ориентировке; на нахождение местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними; направленные на вербальное обозначение положения предметов в пространстве; для ориентировки на плоскости листа.

Также в процессе формирования пространственных представлений у дошкольников мы придерживались следующих этапов: ориентировка «на себе», от «любых предметов», вербальная система отсчёта по основным направлениям, воплощение полученных знаний в окружающем пространстве и на плоскости. Работа проводилась в трёх основных направлениях: ориентировка в трёхмерном пространстве, ориентировка в двухмерном пространстве, расширение и активизация пространственного словаря. Обучение ориентировке в трёхмерном пространстве включало развитие ориентировки в схеме собственного тела, относительно себя, относительно другого предмета (определение пространственных отношений между предметами).

При разработке занятий мы основывались на тезисе о том, что основой для развития пространственных представлений должно быть, прежде всего, накопление знаний о предметах окружающего мира в их пространственных отношениях. Существенные изменения при формировании пространственных представлений связаны с развитием речи у детей, пониманием и употреблением ими предлогов и наречий, обозначающих пространственные отношения предметов. В основу программы легли принципы нормативности развития, системности проведения занятий, постепенного усложнения заданий. Учитывался актуальный уровень развития пространственных представлений детей, поэтому была предусмотрена определённая вариативность дидактических игр. С целью большей устойчивости формирующихся пространственных представлений детям предлагались игры, в которых было задействовано максимально возможное число анализаторов (зрительный, слуховой, тактильный, двигательный).

На начальном этапе была выявлена ограниченность в знании детьми названий частей тела, поэтому первые занятия были посвящены освоению собственного тела: запоминали названия отдельных его частей, в том числе сложных, например предплечье и кисть. В ходе занятий использовалось зеркало: дети учились называть и показывать части лица и тела, обозначать их пространственное расположение (вверху—внизу, посередине, выше—ниже; впереди—сзади, справа—слева). Полученные знания закреплялись: дошкольники выполняли различные движения тела по подражанию, образцу, словесной инструкции. Дети почти без ошибок ориентировались в схеме собственного тела по вертикальной и фронтальной оси, но испытывали трудности, ориентируясь в правой и левой частях тела. Поэтому особое внимание уделялось формированию понятий «левая сторона», «правая сторона» применительно к собственному телу ребёнка с помощью маркировки левой руки (цветной браслет). На первых этапах такие браслеты дети носили постоянно. Использовался приём выполнения действий «неудобной рукой» и такие игры, как «Куда пойдешь, что найдешь?», «Поиск клада», «Весёлая зарядка», «Карта сокровищ» и др. Для закрепления знания частей тела и их пространственного расположения организовывались игры с куклой. Использовались не только зрительные, но и тактильно-двигательные ощущения («Покажи с закрытыми глазами», «Где у куклы руки, ноги, нос?»). Знания о схеме тела закреплялись и на плоскости листа: схематично изображали тело человека, составляли человечков из палочек. С целью формирования умения ориентироваться «от другого объекта», умение определять правую и левую стороны напротив сидящего использовались такие игры, как «Лицом друг к другу», «Дотронься до меня», «Где я встану?».

Упражнения на ориентировку в двухмерном пространстве предполагали установление отношений между объектами на плоскости и проводились параллельно с упражнениями и играми на ориентировку «от себя» и «от другого объекта». У значительной части детей на начальном этапе работы была отмечена дезориентация на листе бумаги. Хороший развивающий эффект принесло выполнение игрового упражнения «Найди такую же картинку». Материалом для него послужили картинки, на которых изображены одни и те же предметы в разных пространственных взаимоотношениях. Использовались также игры «Что изменилось?», «Разложи предметы», «Школа», «У кого что получилось?» и др.

В играх на плоскости использовались небольшие объёмные игрушки, хорошо знакомые детям по современным мультфильмам: Фиксики, Маша и Медведь и т. д. (игра «Новоселье», «Где чья игрушка?», «Ходьба по клеткам», «Муха»). Высокую активность проявляли дети в составлении «Живых рассказов» (на фланелеграфе). При этом нами использовались картинки по лексическим темам, иногда сборка любых картинок, что давало детям возможность проявить фантазию.

На протяжении всех занятий велась постоянная работа по расширению и активизации пространственного словаря. Особое внимание уделялось уточнению семантического значения предлогов и наречий, их дифференциации, формированию навыка правильного употребления предлогов и существительных в падежной форме. Сначала дети учились понимать предлоги и наречия на слух, затем использовали в собственной речи. Для этого каждое действие озвучивалось, неоднократно повторялось в разных вариантах. Мы стимулировали и поощряли постоянное повторение детьми речевого материала («Кто громче (тише) скажет?», «Кто не ошибётся?»). Дидактические игры подбирались с учётом изу-

чаемых лексических тем. Таким образом активизировался предметный словарь по теме, формировался грамматический строй речи на материале темы.

Как показало повторное диагностическое исследование, в результате реализации программы по развитию пространственных представлений дети стали практически безошибочно ориентироваться в схеме собственного тела, активнее употреблять пространственные термины, пользоваться предложениями, увереннее ориентироваться на плоскости и в пространстве «от себя».

**Заключение.** Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности систематического использования дидактических игр и упражнений для формирования пространственных представлений у дошкольников с ТНР.

#### Список цитированных источников

1. Сунцова, А. В. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова // *Соврем. дошк. образование. Теория и практика.* — 2015 — № 2 (54). — С. 34—43.
2. Костикова, Д. А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре / Д. А. Костикова // *Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та.* — 2019. — № 7 (140) — С. 97—102.
3. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева [и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 4-е изд., расш. — Москва : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.
4. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для спец. дошк. учреждений / сост. Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. — Минск : НИО, 2007. — 280 с.
5. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — 3 изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2003. — 201 с.
6. Кудинова, М. И. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений / М. И. Кудинова // *Соврем. наукоемкие технологии.* — 2016. — № 3-2. — С. 360—364.

УДК 373.2

**Никашина Галина Александровна<sup>1</sup>**, кандидат педагогических наук, доцент,  
**Монджиевская Яна Владиславовна<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, lina.nika8@gmail.com*

<sup>2</sup>*Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 24 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь, amondzievskaa@gmail.com*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К АНТИЦИПАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

В статье рассматривается сущность и особенности антиципации. Определены предпосылки, влияющие на процесс возникновения антиципации у детей дошкольного возраста, к которым относятся проявление нейрофизиологических механизмов психики на основе опережающей перцепции и опережающего познания, выражающихся в способности к предвосхищению, воображению, познавательной активности, умениях представлять возможный результат своей деятельности, эмоционально предвосхищать развитие событий в сюжете, моделировать развитие образа в условиях восприятия музыки и рисовании. Рассмотрены педагогические условия, необходимые для формирования предпосылок к антиципации у детей от 5 до 6 лет в образовательном процессе дошкольного учреждения.

**Ключевые слова:** антиципация; предпосылки; проявление; опережающее восприятие; опережающее познание; способность к предвосхищению; умение; образ; моделирование; педагогические условия; дети.

**Nikashina Galina Alexandrovna<sup>1</sup>**, PhD in Education, Associate Professor,  
**Mondzhevikskaya Yana Vladislavovna<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Baranovich State University, Baranovich, Belarus, lina.nika8@gmail.com*

<sup>2</sup>*Baranovich Nursery-kindergarten № 24, Baranovich, Belarus, amondzievskaa@gmail.com*

## FORMATION OF PREREQUISITES TO ANTICIPATION IN PRESCHOOL CHILDHOOD

The article discusses the essence and features of anticipation. The prerequisites that influence the process of the emergence of anticipation in preschool children are identified, which include the manifestation of neurophysiological mechanisms of the psyche based on advancing perception and advancing cognition, expressed in the ability to anticipate, imagination, cognitive activity, and the ability to present a possible result of their activity, to emotionally anticipate the development of events in the plot, to model the development of the image in terms of perception of music and drawing. The pedagogical conditions necessary for the formation of prerequisites for anticipation in children from 5 to 6 years in the educational process of a preschool institution are considered.

**Key words:** anticipation; prerequisites; manifestation; anticipatory perception; anticipatory cognition; anticipation ability; skill; image; modeling; pedagogical conditions; children.