

На нетрадиционных занятиях активизируются психические процессы воспитанников: внимание, запоминание, интерес, восприятие, мышление. Конечно нестандартные занятия необычные по замыслу, организации, методике проведения, больше нравятся детям, чем будничная образовательная деятельность. Поэтому использовать такие занятия в своей практике следует всем педагогам [3, с 34].

Заключение. Можно сделать вывод, что занятия экспериментальной деятельностью с детьми старшего дошкольного возраста позволяют развивать у них представления о величине и ее измерениях достаточно эффективно. В связи с этим в дошкольных организациях необходимо использование программ экспериментальной деятельности на постоянной основе. Внедрение в учебно-воспитательную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста метода детского экспериментирования будет иметь положительный эффект для развития представлений о величине.

Список цитируемых источников

1. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2018. — 365 с.
2. Фридман, Л. М. Теоретические основы обучения математике / Л. М. Фридман. - М. : Владос, 2009. - 248 с.
3. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста/ Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, — М.: Просвещение 2009. — 213 с.

УДК 376

А. В. Баканова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки дифференцированных коррекционных подходов для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), у которых несформированность пространственных представлений является одним из ключевых факторов, препятствующих успешной подготовке к школьному обучению и социальной адаптации. Рост числа детей с особенностями развития и повышение требований к инклюзивному образованию делают исследование данной проблемы особенно востребованным в современной науке и практике.

Основная часть. Пространственные представления являются важной составляющей когнитивного развития ребенка. Они включают способность ориентироваться в пространстве, понимать расположение объектов относительно друг друга, а также представлять геометрические формы и движение в пространстве [1].

Одним из ключевых показателей гармоничного развития ребенка является уровень освоения пространственных представлений, насколько хорошо он понимает пространственные отношения, может ли свободно ориентироваться в пространстве, имеет ли представления об основных понятиях, связанных с ориентацией в пространстве. Навык понимать и использовать в повседневной жизни умение ориентироваться в пространстве является одним из ключевых и используется в абсолютно любых видах детской деятельности [2].

У детей дошкольного возраста эти процессы еще только формируются, а у детей с особенностями психофизического развития они могут быть замедлены и требуются дополнительные коррекционные и развивающие мероприятия.

Ключевые компоненты пространственных представлений у дошкольников:

1. Пространственная ориентация: умение ориентироваться в комнате, находить предметы по указаниям, понимать направление движения.
2. Локализация объектов: способность определять местоположение предметов относительно себя и других объектов.
3. Пространственные отношения: понятия «слева—справа», «перед—за», «вверх—вниз», «передвижение вокруг» и т. д.
4. Геометрическая осведомленность: узнавание форм, разрезов, симметрии, пространственных конструкторов.
5. Временная координация пространства: связь между действиями во времени и их расположением в пространстве.

Формирование пространственных представлений является фундаментом познавательного развития ребенка и основой его успешной социализации. Эти представления не только обеспечивают ориентировку в окружающем мире, но и выступают базой для освоения учебных навыков: чтения, письма, счета и решения математических задач [3]. В норме к концу дошкольного возраста у ребенка складывается целостная система пространственных категорий, он осваивает ориентировку «от себя» и «от объектов», свободно оперирует пространственными предлогами и наречиями.

У детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) процесс становления пространственного гнозиса протекает со значительными трудностями и имеет качественное своеобразие, обусловленное характером и структурой нарушения.

Структура нарушения при различных вариантах ОПФР определяет качественное своеобразие в развитии пространственных представлений.

1. Дети с задержкой психического развития (ЗПР)

У данной категории детей, как отмечают исследователи [4], страдает прежде всего аналитико-синтетическая деятельность. Пространственные представления носят фрагментарный и недифференцированный характер. Дети затрудняются в выделении пространственных признаков объекта и установлении отношений между несколькими объектами. В продуктивных видах деятельности (рисунок, конструирование) это проявляется в неустойчивости пространственных параметров изображения, несимметричности, скудности и хаотичности композиции [5].

2. Дети с интеллектуальными нарушениями

Специфика здесь носит тотальный и стойкий характер. Как подчеркивается в работах Е.А. Стребелевой [9], формирование пространственных представлений без целенаправленного коррекционного воздействия крайне затруднено. Наблюдается грубое недоразвитие оптико-пространственного гнозиса. Дети долго не усваивают ориентировки «право-лево» не только по отношению к себе, но и к собеседнику. Схема собственного тела формируется с большим запозданием и часто бывает неполной.

3. Дети с нарушениями слуха

Основной причиной специфики у детей с нарушениями слуха является речевой дефицит. Хотя их зрительное восприятие остается относительно сохранным, а часто и обостряется, вербализация пространственных отношений и их осознание представляют значительную трудность. Без специального обучения они с трудом понимают предлоги и наречия места, что затрудняет формирование обобщенных представлений о пространстве и переход от наглядно-образного к словесно-логическому уровню их отражения [9].

4. Дети с нарушениями зрения

У данной категории пространственные представления формируются в условиях дефицита или полного отсутствия зрительной информации. Ведущую роль играют слуховой, тактильный и кинестетический анализаторы. Как указывает Л.П. Григорьева [6], это приводит к тому, что представления о больших пространствах и удаленных объектах могут быть фрагментарными и искаженными. Наибольшие трудности возникают при освоении микропространства (ориентировка на листе бумаги), а также при оценке пропорций, величины и расстояния между объектами.

5. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Специфика пространственных представлений при РАС связана с искажением процессов восприятия и трудностями интеграции сенсорной информации. Для них характерна гиперчувствительность к одним пространственным параметрам (например, дистанции) и игнорирование других. В. В. Лебединский [7] и И. И. Мамайчук [8] отмечают, что у детей с РАС часто нарушено формирование целостного образа пространства, что проявляется в дезориентации, повышенной тревожности при изменении маршрута или обстановки. Понимание пространственных отношений может быть ригидным и привязанным к конкретной ситуации.

6. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в частности, с ДЦП)

Ведущим патогенным фактором здесь выступает ограничение моторной активности и искажение телесного опыта. Из-за двигательных расстройств (парезов, гиперкинезов) у ребенка формируется неправильная афферентация от собственного тела, что крайне затрудняет становление схемы тела и ориентировки «от себя». Нарушения зрительно-моторной координации, как показано в исследовании С.Г. Чаркина [10], приводят к значительным трудностям в перцептивной и графической деятельности, когда ребенок не может адекватно перенести зрительный образ в моторный план.

Заключение. Специфика пространственных представлений у дошкольников с ОПФР, несмотря на разнообразие проявлений, имеет общие черты: фрагментарность, неустойчивость, ситуативность, трудности вербализации и переноса сформированных навыков в новые условия. Нарушение любого из компонентов системного механизма формирования пространственного гнозиса (моторного, сенсорного, речевого, интеллектуального) приводит к его качественному своеобразию.

Это обуславливает необходимость целенаправленной, систематической и дифференцированной коррекционно-развивающей работы, которая должна строиться с учетом структуры первичного дефекта и опоры на сохранные анализаторы и функции. Такая работа является необходимым условием для подготовки детей с ОПФР к успешному обучению в школе и их дальнейшей социальной адаптации.

Список цитируемых источников

1. Мазепина, Т.Б. Развитие пространственно-временных ориентиров ребенка в играх, тренингах, тестах / авт.-сост. Т. Б. Мазепина. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 32 с.
2. Кириленко, С. Е. Пространственное мышление, как сложный психический процесс / С. Е. Кириленко // Инструменты современной научной деятельности: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург: Сократ, 2017. №18. — С. 17-21.

3. *Мусейибова, Т. А.* Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / Т. А. Мусейибова. — М.: Просвещение, 2018. — 160 с.
4. *Стребелева, Е. А.* Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. — М.: Академия, 2002.
5. *Семаго, Н. Я.* Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н. Я. Семаго. — М.: Айрис-пресс, 2007.
6. *Григорьева, Л. П.* Психокоррекция и развитие зрительного восприятия детей с нарушениями зрения и слуха / Л. П. Григорьева // Дефектология. — 2018. — № 5.
7. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. — М.: Академия, 2003. — 144 с.
8. *Мамайчук, И. И.* Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.

УДК 373.2

Ю. Г. Богусевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ОТ 3 ДО 4 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИГРЫ

Введение. Развитие речи у детей дошкольного возраста является одним из центральных направлений в современной педагогической практике. Особенно важен период от 3 до 4 лет, когда происходит активное становление речевых умений, расширение словарного запаса, формирование грамматических структур, становление навыков общения. В этот возрастной промежуток укрепление речевых умений заложит прочную основу для успешного обучения в школе и социализации ребёнка.

Музыкальные игры являются универсальным средством, объединяющим звуковую, ритмическую и смысловую сферы развития ребёнка. Они создают атмосферу эмоционального комфорта, способствуют активизации моторики и внимания, слуховой памяти, а также закреплению лексического материала и грамматических навыков. В отличие от обычных разговорных упражнений музыкальные игры делают обучение интересным и живым, что важно для успешного усвоения новых знаний. В этой связи актуальность темы обусловлена необходимостью поиска инновационных, эффективных методов формирования речевых умений у детей от 3 до 4 лет.

Основная часть. Формирование речевых умений в возрасте от 3 до 4 лет является важнейшим этапом их личностного и интеллектуального становления. В этот период активно формируются лексические навыки, умение строить простые предложения, расширяется словарный запас.

Одним из эффективных средств поддержки речевого развития дошкольников являются музыкальные игры, сочетающие музыку, ритм, движение и словесную деятельность, что способствует более яркому, эмоциональному и запоминающемуся усвоению речевых форм. Процесс формирования речевых умений у детей от 3 до 4 лет средствами музыкальной игры направлен на:

- развитие фонематического восприятия и произносительных умений, грамматической правильности, эмоциональной выразительности речи, связной речи, навыков коммуникации;
- расширение активного и пассивного словаря;
- формирование умения участвовать в диалогах и небольших повествованиях.

В условиях использования музыкальных игр у детей формируются умения: называть музыкальные инструменты, предметы окружающего мира; описывать свои чувства и действия; реагировать на музыкальные стимулы.

Организация процесса формирования речевых умений средствами музыкальной игры у детей от 3 до 4 лет предполагает осуществление систематического и последовательного подхода, включающего несколько этапов. В частности, подготовительный этап включает создание увлекательной игровой ситуации, которая направлена на проявление интереса и желания у детей участвовать в общении. Дошкольники знакомятся с песнями, мелодиями, рифмами, музыкальными инструментами и на этой основе у них формируются умения называть и чётко произносить воспринятый материал. Ввод в игру с помощью простых команд и речевых форм, встроенных в музыку или сопровождаемых движениями, способствует организации внимания детей и формированию у них умения слушать речь взрослого.

Основной этап процесса формирования речевых умений у детей от 3 до 4 лет ориентирован на проведение игровых упражнений, объединяющих музыку, движение и речь, и включает:

- повторение и имитацию ритмических и мелодических фраз (например, «Тук-тук, постучитесь!» под музыку);
- воспроизведение коротких рифмовок и песен, связанных с сюжетами или предметами (например, «Медведь шагает — шаги, медведь ест — мямля»);
- использование музыкальных инструментов для звуковых имитационных игр и описания действий («Постучи по барабану, скажи: «Бум!», — и расскажи, что ты чувствуешь»);
- вовлечение детей в диалоговую речь с использованием фраз, сопровождаемых музыкальным ритмом, что помогает закрепить новые слова и конструкции.