МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

«ДЕТСКИЙ САД №93»

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

**«АКТИВИЗАЦИЯ В РЕЧИ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ»**

Автор работы: воспитатель Л. Н. Макарова

Рецензент: кандидат педагогических наук,

доцент Н. И. Щередина

Саранск 2019

**Аннотация**

Методическое пособие содержит 75 страниц, 43 использованных источника.

Данная работа посвящена проблеме развития словаря детей старшего дошкольного возраста.

Работа включает описание лингвистических, психологических и методических аспектов работы по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространственные и временные представления.

В работе представлена экспериментальная работа по обучению детей 5-6 лет способам речевого выражения пространственных и временных представлений

Объектом исследования является процесс лексико-грамматического развития детей 5-6 лет.

Цель работы – выявление педагогических условий, необходимых для активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время.

В процессе работы использовались следующие методы:

– теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические (наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты).

В процессе исследования проведен анализ психолого-педагогической литературы, разработана и апробирована система работы по активизации в речи детей 5-6 лет грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные представления, выявлена эффективность работы по активизации в речи детей старшего дошкольного возраста слов, обозначающих пространство и время.

Степень внедрения – частичная.

Область применения – использование в практике работы дошкольных образовательных организаций.

Эффективность – повышение уровня развития монологической речи старших дошкольников.

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение...........................................................................................................4 |  |
| 1 Теоретические основы обучения детей 5-6 лет способам речевого выражения пространственных и временных представлений ……………... | 8 |
| 1.1 Психолого-педагогические, лингвистические аспекты работы по развитию лексико-грамматического строя речи детей 5-6 лет ………… | 8 |
| 1.2 Методические аспекты работы по активизации в речи детей 5-6 лет слов со значением пространства и времени…..…………………….. | 27 |
| 2 Экспериментальная работа по обучению детей 5-6 лет способам речевого выражения пространственных и временных представлений...... | 34 |
| 2.1 Выявление особенностей лексико-грамматического выражения пространственных и временных представлений у детей 5-6 лет........... | 34 |
| 2.2 Активизация в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространственные и временные представления....................................... | 44 |
| 2.3 Выявление эффективности работы по активизации в речи детей  5-6 лет слов со значением пространства и времени…………………….. | 56 |
| Заключение........................................................................................................ | 66 |
| Список использованных источников.............................................................. | 69 |
| Приложение А «Практические задания»....................................................... | 74 |

**Введение**

Актуальность рассмотрения вопроса об изучении пространственных и временных представлений дошкольников обусловлена рядом причин психолого-педагогического характера. Современная стратегия дошкольного образования представляет собой личностно-ориентированный процесс обучения, обеспечивающий развитие всех сторон личности обучаемого, раскрытие и реализацию его способностей.

Развивающийся у ребенка словарь пространственных и временных обозначений содействует более полному и точному отражению данных представлений. Пополнение словарного запаса положительно влияет на формирование грамматического строя устной речи ребенка, а в период школьного обучения помогает ему осваивать правила правописания предлогов и наречий.

Проблема ориентации человека в пространстве достаточно многогранна. Она включает как представления о размерах, форме предметов, так и способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений. Освоение специальных слов и грамматических форм, обозначающих временные признаки – начало нового этапа в овладении детьми временными отношениями.

В работах Ж. Пиаже, Е. И. Тихеевой, Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской, М. В. Вовчик-Блакитной, Т. А. Мусейибовой и других был вскрыт ряд закономерностей совершенствования пространственной и временной ориентировки на протяжении дошкольного детства. В частности, было установлено, что качество этой ориентировки в большой мере зависит от усвоения детьми пространственных и временных представлений.

Для понимания процесса развития грамматического строя речи у детей большое значение имели исследования Ф. А. Сохина, М. И. Поповой,

Ф. И. Фрадкиной и других ученых. В. И. Ядэшко изучила психологические особенности формирования предложений в речи детей.

Ведущую роль в познании пространственных и временных представлений в дошкольном возрасте играет непосредственный жизненный опыт. Он накапливается у ребенка в разнообразных видах деятельности (подвижные и строительные игры, изобразительная деятельность, наблюдения во время прогулок и т. д.).

По мере его накопления, движущей силой в формировании системного механизма восприятия пространства и времени все большую роль начинает приобретать слово [31, с. 127].

**Цель исследования:** выявление педагогических условий, необходимых для активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время.

**Объект исследования:** процесс лексико-грамматического развития детей 5-6 лет.

**Предмет исследования:** педагогические условия эффективности работы по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи:**

1.Изучить состояние проблемы активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время.

2.Изучить особенности развития грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

3. Выявить особенности употребления детьми 5-6 лет грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные представления.

4. Разработать и экспериментально апробировать занятия по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время.

**Методологическую основу исследования** составляют:

- положение отечественных и зарубежных психологов о когнитивных предпосылках развития грамматики (Д. Слобин, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Ф. А. Сохин);

- работы, раскрывающие закономерности совершенствования пространственной и временной ориентировки в дошкольном возрасте (Ж. Пиаже, Е. И. Тихеева, Т. А. Мусейибова, А.М. Леушина, А.А. Столяр);

- педагогические исследования особенностей формирования грамматического компонента языковой способности (М. С. Лаврик, Э. А. Федеравичене, Г. И. Николайчук);

**-**положение психологии о взаимосвязи практической игровой деятельности и семантики грамматических средств (А. А. Леонтьев, И. Н. Горелов, М. И. Лепская, С. Н. Цейтлин).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:** теоретические методы, включающие изучение и анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты).

**Теоретическая значимость исследования** состоит в систематизации взглядов по проблеме активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что была разработана и частично апробирована система занятий по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время.

**Экспериментальной базой исследования** явилось МДОУ «Детский сад № 93» г. о. Саранск.

**Структура методического пособия:** введение, две главы, заключение, список использованных источников, приложение.

**1 Теоретические основы обучения детей 5-6 лет способам речевого выражения пространственных и временных представлений**

**1.1 Психолого-педагогические, лингвистические аспекты работы по развитию лексико-грамматического строя речи детей 5-6 лет**

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями.

А. А. Реформатский указывает, что грамматика является результатом абстрагирующей отвлеченной работы коры головного мозга, основывается на конкретных фактах и является отражением действительности.

Закономерности усвоения грамматического строя речи были раскрыты в работах С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича. Для понимания процесса развития грамматического строя речи у детей большое значение имели исследования Ф. А. Сохина, М. И. Поповой, Ф. И. Фрадкиной и других психологов. В. И. Ядэшко изучила психологические особенности формирования предложений в речи детей.

Известный методист М. М. Конина уточнила задачи, разработала содержание и методику работы с детьми по разделу «Формирование грамматического строя речи». Она доказала необходимость работы с детьми не только над синтаксисом, но и над морфологией, поскольку усвоение логической стороны речи вызывает значительные трудности [Цит. по 30].

Только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику и может служить для него средством общения со взрослыми и сверстниками, поэтому освоение ребенком грамматического строя языка имеет большое значение. Наряду с функцией общения речь ребенка начинает выполнять функцию сообщения, когда он овладевает монологической формой связной речи, чему способствует усвоение грамматических норм языка. Синтаксис играет особую роль в формировании и выражении мысли, т. е. в развитии связной речи.

По данным А. Н. Гвоздева и М. П. Феофанова, дети дошкольного возраста усваивают сначала имена существительные и глаголы, затем их речь постепенно обогащается наречиями, местоимениями и прилагательными. В сочетаниях глаголов с наречиями времени и предложно-падежными группами, имеющими временное значение, должно соблюдаться согласование по смыслу: если обстоятельство имеет значение длительности или повторяемости: *обычно, постоянно, по временам, вечерами* и т.п., то глагол, как правило, имеет форму несовершенного вида: *обычно встаю в семь, гулял вечерами, постоянно жалуется.*

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К. Д. Ушинский, формулируя третью цель в обучении отечественному языку, назвал грамматику логикой языка. Говоря о ее изучении, он писал: «... грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т. е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными» [Цит. по 31].

Овладение грамматическим строем влияет на общее развитие ребенка, что способствует успешному изучению языка в школе. В детском саду не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи.

В дошкольном возрасте у ребенка нужно воспитывать привычку говорить грамматически правильно. К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи [31, с. 17].

Основой для усвоения грамматического строя является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. Познание ребенком окружающего мира способствует раскрытию связей между предметами и явлениями. Познанные связи грамматически оформляются и отражаются в речи. Это происходит благодаря освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя. Установление разнообразных связей понимание логической зависимости между наблюдаемыми явлениями сказывается в заметном изменении структуры детской речи: в увеличении числа предлогов и наречий, употреблении сложноподчиненных предложений. В целом – в улучшении строя детской речи, в овладении словообразованием, формообразованием и синтаксическими структурами [8, с. 112].

Связи между предметами и явлениями ребенок познает, прежде всего, в предметной деятельности. Формирование грамматического строя проходит успешно при условии правильной организации предметной деятельности, повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных речевых занятий и упражнений, направленных на усвоение и закрепление трудных грамматических форм.

В процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и употребления грамматических форм.

У детей дошкольного возраста формирование грамматического строя устной речи включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений).

За последние двадцать лет значительно повысился научный интерес к педагогическим проблемам формирования грамматически правильной речи.

Проведены исследования, направленные на разработку методики формирования сложных синтаксических конструкций в речи детей 5-6 лет (М. С. Лаврик, 1977) и словообразовательных знаний и умений А. Г. Тамбовцева, 1983; Г. И. Николайчук, 1990). А. Г. Тамбовцева изучила особенности стихийно складывающихся лексико-грамматических обобщений у детей, разработала содержание и методы обучения, обеспечивающие усвоение объёма мотивированных (образованных от других) слов и самого способа новообразования, показала связь усвоения грамматики с когнитивным развитием.

Опираясь на данные психологов и лингвистов (А. А. Леонтьева, И. Н. Горелова, М. И. Лепской, С. Н. Цейтлин, И. Исениной и их учеников), педагогические исследования М. С. Лаврик, Э. А. Федеравичене, Н. Ф. Виноградовой, Г. И. Николайчук, позволили определить особенности формирования грамматического компонента языковой способности в разные периоды детства (ранний, младший, средний, старший дошкольный возраст), взаимосвязь практической, игровой деятельности и семантики (смысловой стороны) грамматических средств, влияние разной организации условий игровой и речевой деятельности на активизацию синтаксических конструкций. Поэтому задачи грамматической работы с детьми были не только сформулированы по-новому, но и выдвинута на первый план развивающая функция грамматической работы в детском саду [1, с. 48].

Процесс усвоения ребенком грамматического строя языка связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга, механизм которой раскрыл И. П. Павлов. Он высказал мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа [Цит. по 6].

Физиологическим механизмом освоения грамматического строя является выработка динамического стереотипа. Ребенок, наблюдая реальные отношения предметов, воспроизводя их в речи, делает определенные выводы обобщения, а затем интуитивно подчиняет свою речь этим правилам.

В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения грамматической стороны речи. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении существительных, прилагательных и других грамматических форм [9, с. 36].

Выработка динамического стереотипа облегчается его устойчивостью. Если, например, ребенок усвоил падежные окончания, то безошибочно употребляет их, если это соответствует общей системе языка. Вместе с тем наблюдается недостаточная гибкость в применении динамического стереотипа: ребенок может употреблять усвоенные грамматические формы в тех случаях, когда имеются отступления от системы. Например: Мы видели в зоопарке «слон»; Мне мама подарила «утеночек» (как и: Мне мама купила «стол»).

То же наблюдается, например, и в употреблении неизменяемых имен существительных. Ребенок, твердо усвоив в практике общения, что все слова (существительные) изменяются, изменяет такие слова, как пальто, пианино, кофе и др.

В процессе изучения формирования мыслительных операций в развитии речевых навыков, исследователи подчеркивают значение работы над грамматикой родного языка. Они показали, что осознание грамматического строя языка происходит на основе обучения, в процессе которого у детей начинает формироваться чувство языка, способность к обобщению [15, с. 174].

Рассматривая чувство языка как существенное условие правильного построения устной речи дошкольника, исследователи видят в сознательном усвоении грамматического строя речи предпосылки для развития связной монологической речи, осознание ее особенностей, формирование обобщений явлений языка и речи. Основой усвоения грамматического строя является формирование грамматических обобщений [8, с. 25].

Говоря о формировании языковых обобщений, Ф. А. Сохин отмечал: овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе подражания и интуитивностью (неосознанностью) усвоения языковых средств и норм, но и, Прежде всего развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений» [23, с. 38].

Усвоение грамматики связано с когнитивным развитием ребенка, поскольку формирование языковых обобщений в речи предполагает работу мышления. Процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений.

Американский психолингвистик Д. Слобин отмечает, что для овладения грамматикой ребенок должен:

- осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается при помощи языка;

- уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию. Когнитивные предпосылки развития грамматики связаны как со значением, так и с формой высказывания [1, с. 325].

Основополагающее значение для понимания особенностей усвоения грамматического строя дошкольниками имеют работы А. Н. Гвоздева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. М. Шахнаровича и других. Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом А. Н. Гвоздевым. Он проследил процесс формирования грамматического строя от появления первых, неизменяемых аморфных слов до начала школьного возраста, когда ребенок овладевает всеми основными формами языка.

A. H. Гвоздев наметил основные периоды в формировании грамматического строя русского языка:

1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они пользуются (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.);

2) период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет);

3) период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет) [7, с. 93].

В третий период формирования грамматического строя языка (от 3 до 7 лет) вместо смешения однозначных морфологических элементов, как это часто бывает во второй период, они постепенно разграничиваются по отдельным типам склонения и спряжения. В это же время все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. В этот период усваивается система окончаний, позже – система чередований в основах; с ее усвоением морфологические элементы, первоначально неизменные в звуковом отношении, приобретают характер звуковых величин с рядом переменных элементов. Намечаемая периодизация приблизительна в отношении отдельных периодов, но сама последовательность возникновения явлений складывается отчетливо [9, с. 13]

В определенной последовательности идет усвоение частей речи:

существительные: обозначение знакомых, часто встречающихся предметов;

глаголы: вначале повелительной формы (дай) и неопределенной формы;

■ наречия и местоимения;

■ прилагательные;

■ числительные;

■ служебные части речи; причастия, деепричастия – в школьном возрасте.

2) Развитие грамматического строя речи начинается на 2-м году жизни.

Первое предложение – аморфное слово, затем присоединяются 2, 3, 4 слова. Предложения пока бесформенны (мама каша дать). Развитие простых и сложных предложений идет очень быстро. В этот период происходит переход от аморфных слов к морфологически расчлененным. Ребенок овладевает рядом окончаний со свойственным им значением, отделяет их от корня. Переход этот постепенный, определяется порядком усвоения частей речи. Служебные слова в предложениях пока отсутствуют, из сложных предложений употребляются бессоюзные. Постепенно с развитием речи, словаря, усваиваются части речи и их синтаксические выражения, а после этого наступает период развития морфологической системы языка.

Если рассмотреть этот период более подробно, то, согласно психолого-педагогической литературе, развитие речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связно с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми [9, с. 69].

К концу первого, началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желание и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этого период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативная.

В речи детей 5-6 лет, как указывает В. И. Ядэшко, по-прежнему преобладают простые распространенные предложения (57%), однако структура их заметно усложняется за счет роста количества членов предложения. Появляются предложения с однородными обстоятельствами, увеличиваются однородные дополнения и определения. Употребляют дети и сложные предложения, составляющие, по отношению к общему числу предложений.

Усложняется структура сложноподчиненных предложений. Нередки случаи, когда перед перечислением однородных членов в одном из простых предложений, входящих в состав сложноподчиненного предложения, стоит обобщающее слово. Среди придаточных предложений наиболее распространенными являются дополнительные придаточные предложения, придаточные времени, причины, места, сравнительные, условия, реже определительные, цели, меры и степени.

В монологических высказываниях детей этого возраста встречаются сложные предложения усложненного типа, которые состоят из трех и более простых предложений, объединенных либо сочинительной, либо подчинительной связью. Дети употребляют прямую и косвенную речь.

Средний дошкольный возраст характеризуется освоением всевозможных единичных форм и исключений – «чулок», «носков», «апельсинов»; «яблок», но «облаков» и т. д. В этот период осваиваются сложный синтаксис, ряд категорий словообразования. Однако сказанное не означает, что освоение морфологических правил завершается на третьем году жизни, или что освоение способов словообразования не происходит в два или пять лет. Речь идет о тенденции, о взрывном характере процессов освоения разных сторон грамматического строя в разные возрастные периоды. Кроме того, сама возрастная привязка периодов весьма условна потому, что онтогенез речи отличается широким диапазоном индивидуальных различий. Освоение грамматических средств происходит в контексте освоения форм речи (диалог-монолог) и форм общения (эмоционального, ситуативно-делового, ситуативного, познавательного и личностного) [36, с. 206].

По мнению А. В. Запорожца освоение грамматического строя носит спонтанный характер, совершается в общении со взрослыми и сверстниками через разрешение противоречий между имеющимися в распоряжении ребенка средствами и теми требованиями к ним, которые объективно накладываются условиями речевого общения, между желанием и достигнутым результатом [Цит.пo 1, с. 11З].

Само общение, его тематика и интенсивность широко варьируются в индивидуальных судьбах; в силу этого одни дети имеют для саморазвития благоприятные условия, другие неблагоприятные. Речевое развитие и освоение грамматического строя языка жестоко страдают, если ребенок пребывает в нервозной, нездоровой обстановке, если остается без присмотра, если бедна окружающая его педагогическая (предметы, игрушки, материалы для деятельности) и языковая среда, если он недосыпает, болеет простудными заболеваниями.

«Спонтанность» развития (А. В. Запорожец) предполагает такое взаимодействие взрослого и ребенка, при котором последний подлинный субъект деятельности, самостоятельно действующий и осваивающий человеческие взаимоотношения, окружающий предметный мир и язык. Вместе с тем в этой ситуации важна роль взрослого, который откликается на активность ребенка, создает материальные условия, педагогическую среду, сам активно обращен к ребенку, вовлекая его в совместную деятельность, в общение.

Результаты усвоения родного языка в дошкольном детстве А. Н. Гвоздев охарактеризовал следующим образом: «Достигаемый в старшем дошкольном возрасте уровень овладения родным языком в области грамматики является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском «зыке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множество стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным» [9, с. 211].

Таким образом, приобретая навыки образования и употребления грамматических форм, в процессе овладения речью ребенок достигает в среднем дошкольном возрасте достаточного уровня овладения родным языком в области грамматически преимущественно разговорно-бытового стиля речи.

Пространственные предлоги и наречия рано появляются в речи дошкольника, но подлинно пространственное содержание нередко скрыто от ребенка. Часто дети не понимают смыслового значения употребляемых ими пространственных терминов.

Опыт пространственной ориентации, совершенствование пространственных восприятий и представлений помогают детям понять смысл соответствующих терминов. Вначале они не выделяются ребенком в качестве слов, имеющих самостоятельное значение. Выполняя задания типа «Поставь игрушки рядом (напротив, друг за другом, между двумя другими игрушками и т. п.)», большинство детей в возрасте 3-4 лет действуют хаотично. Они располагают предметы произвольно, безотносительно одни к другому, или раздельно, независимо от указанной точки отсчета. На данном этапе пространственные обозначения еще не вычленяются детьми из состава тех словосочетаний, в которых они употребляются.

В дальнейшем ребенок выделяет пространственные термины как слова, имеющие самостоятельное значение. Они употребляются детьми для указания на близость расстояния в расположении предметов относительно друг друга [1, с. 302].

Далее у детей отмечаются попытки дифференцировать пространственные обозначения по их смысловому содержанию, основываясь на точном определении пространственных представлений, При этом, у дошкольников ярко выражено стремление к общению со взрослыми, желание получить ответ на свои вопросы: «Так?», «Сюда?», «Здесь?», «Правильно?». Постепенно дети овладевают многообразием пространственных обозначений. Не все пространственные предлоги и наречия легко усваиваются детьми. Некоторыми из них (такими, как *тут, там, здесь, около, на)* дети овладевают рано. Другие же обозначения *(справа, слева, напротив, между)* часто неизвестны детям даже в конце дошкольного возраста. Причина, видимо, в различной степени точности пространственных отношений. Предлоги *у, около, возле* указывают на пространственную близость в расположении предметов. Их смысловое содержание легко усваивается детьми, если за предлогом следует существительное в родительном падеже, например: «Встань около стула», «Встань возле Коли». Употребление тех же предлогов в иной синтаксической форме (например: «Вот стул. Встань около») тормозит действия детей.

Пространственные обозначения рядом и друг за другом также рано появляются в речи детей.

Способность дошкольника давать словесную характеристику пространственной ситуации зависит от степени усвоения обобщенного способа анализа предметно-пространственного окружения. Ориентировки на себя, от себя, применение их на различных предметах позволяют ребенку уяснить значение таких пространственных предлогов, как *в, на, под, за.* Предлог *на* обычно ассоциируется с верхней плоскостью предмета (на столе, на стуле, на крыше); предлог *под* –с нижней стороной; предлог *в* воспринимается как указание на расположение внутри какого-либо объекта.

Освоение системы отсчета и ориентировки в окружающем пространстве по сторонам собственного тела и других предметов, по основным пространственным направлениям развивает у детей умение давать словесную характеристику пространственной ситуации.

Направление вверх-вниз (вверху-внизу) позволяет ребенку уяснить такие ориентировки, как *над* и *под, посередине* и *между* при расположении группы предметов по вертикальной линии.

Направление направо-налево (справа-слева) помогает лучше понять пространственные отношения, определяемые словами рядом, *посередине* и *между, сбоку* или *с краю.*

Направление вперед-назад (впереди-сзади) способствует уяснению таких пространственных отношений, как *впереди, перед, напротив, за, позади, посередине* и *между* при расположении предметов по фронтальной линии от исходной точки отсчета [20, с. 39].

Таким образом, несмотря на большое многообразие существующих в нашей речи характеристик пространственного окружения, все они основаны на освоении ориентировки на себя и на внешних объектах.

Освоение пространственного словаря в дошкольном возрасте надо рассматривать в единстве с развитием пространственных восприятий, представлений и ориентировок детей, оно должно опираться на прочную сенсорную основу. Словарь пространственных терминов ребенка служит показателем его знаний об этих отношениях. Это первое условие, способствующее установлению полного соответствия между пространственным образом и словом, его обозначающим.

Вторым условием является необходимость обобщать единичные, разрозненные восприятия детей о пространственных отношениях. Для этого выполняются упражнения на распознавание детьми не только различных пространственных ориентировок, но и идентичных.

Третье условие – научить детей сравнивать парно противоположные пространственные представления и направления: *впереди* – *сзади, справа* –*слева, над* – *под, под* – *за, посередине-с краю, вверху* – *внизу.* Прием сравнения помогает ускорить процесс различения детьми сходных пространственных ситуаций и их обозначений [1, с. 304].

Связь с известными ребенку обозначениями или жизненными ситуациями помогает усвоению новых пространственных терминов, например, воспитатель поясняет: «Поставить кукол напротив друг друга – значит поставить их лицом к лицу, как будто они встретились и разговаривают», «Поставить матрешек вокруг – значит поставить их в кружочек так, как будто они ведут хоровод» и т. п.

В работе с детьми важно не только знакомить их с различными пространственными обозначениями, но и способствовать активному употреблению в их речи пространственных терминов. Это требование вызвано тем, что часто дети, уже выйдя из дошкольного возраста, заменяют точные пространственные обозначения другими словами, жестами и грамматическими формами. Так, например, слова *вот*, *тут*, *там*, *здесь* активно употребляются первоклассниками при наличии в их словаре более точных пространственных обозначений. Отмеченная особенность очень характерна для детей дошкольного возраста. Известны наиболее распространенные варианты замены детьми точных пространственных обозначений другими формами речевых характеристик различных пространственных ситуаций.

Первые пространственные обозначения в словаре ребенка (*вот, тут, там, здесь*) появляются на втором году жизни. Употребление этих слов обычно сопровождается указательным жестом в сторону определяемого предмета. Эти слова прочно входят в активный словарь ребенка и подменяют собой многие пространственные обозначения [33, с. 69].

Обозначены и другие устойчивые варианты замены детьми общепринятых пространственных обозначений.

Вместо пространственной характеристики ситуации дети часто говорят, что флажок, например, указывает на потолок, на пол, на стену, на окно, на дверь или стул стоит, где шкаф, где окно, где стенка. Вместо пространственных предлогов и наречий дети часто используют другие наречия, порядковые числительные. Например, игрушки расположены друг за другом. Дети говорят, что они стоят равно, красиво, в линеечку, в затылок, этот первый, этот второй, третий, последний. В пространственной характеристике размещенности предметов дошкольники часто отмечают соотнесенность сторон объектов. Например, 2 куклы расположены напротив друг друга. Ребенок говорит, что они стоят лицом к лицу или носом к носу. Матрешки поставлены на столе рядом, одна возле другой по горизонтальному ряду. Ребенок отмечает, что они стоят плечом к плечу, боком, рука к руке. Распространенным способом является характеристика пространственной ситуации по примеру хорошо известной ребенку жизненной ситуации. Например, куклы стоят одна против другой, т.е. напротив друг друга. Ребенок говорит: «Они встретились», «Они разговаривают». Матрешки поставлены одна за другой (друг за другом). Дети говорят, что они идут на гимнастику, на музыкальное занятие. Матрешки поставлены вокруг куклы, дети отмечают, что они «ведут хоровод», «играют в игру «Каравай» [33, с. 112].

В процессе общения дети в возрасте 4 лет достаточно часто употребляют наречия места (*там, тут*) и времени (*потом*). «Чувство времени» развивается и совершенствуется в процессе специально организованных упражнений и усвоения способов оценки времени. В таких случаях оно начинает играть роль регулятора деятельности. Если ребенок не научится «чувствовать время», то он не сможет понять и смысл терминов, отражающих временные отношения. Итак, с одной стороны, развивающееся восприятие времени опирается на чувственную основу, а с другой – на освоение общепринятых эталонов оценки времени [32, 57]. Таким образом, можно говорить об особой роли слова в восприятии оценки времени.

Психологи обычно отмечают трудности в восприятии времени и относительно позднее развитие временных представлений, употребление временных наречий у детей четырех лет. К причинам, обуславливающим эти трудности, относят специфические особенности времени как объективной реальности: его текучесть, необратимость, невозможность вернуть прошедшее и поменять местами настоящее и будущее. Все это в значительной степени усложняет восприятие времени детьми.

Время не имеет наглядных форм, не подлежит чувственному созерцанию, поэтому воспринимается оно опосредованно, через движение или какую-то деятельность, связанную с определенным временем, или через чередование каких-то постоянных явлений.

Сложно для детей и понимание смысла слов, обозначающих временные отношения в силу их относительного характера. Что означают, например, слова *теперь – сейчас* или *сегодня – вчера – завтра*? При тождественности значений этих временных обозначений конкретный момент реальности, на который они указывают, непрерывно передвигается. Это обстоятельство составляет те трудности, с которыми дети не сразу могут справиться [32, 23]. Поэтому дети 5-6 лет часто спрашивают взрослых: «Сейчас уже завтра или еще сегодня?», «Сегодня – это завтра?» и т.п.

Однако С. Л. Рубинштейн утверждал, что не следует преувеличивать недоступность временных представлений для детей и что относительно позднее их развитие бывает тогда, когда «не уделяется достаточно внимания их выработке» [Цит. по 27, 95].

Примерно с полутора лет начинается речевое отражение категорий времени. Первоначально появляются наречия, определяющие временную последовательность: *сейчас, сначала, теперь*. Дети еще плохо владеют грамматическими формами прошедшего и будущего времени. Поэтому они смешивают такие временные наречия как *теперь, сейчас, потом*.

Как же воспринимает время ребенок дошкольного возраста? Для детей 5-6 лет время уже не исчерпывается настоящим. Короткое время включается в другое, более длинное и общее. К пониманию его длительности ребенок подходит уже не ощущением, а размышлением о чем-то таком, что существует вместе с событиями, но и как бы отдельно от них. У дошкольников образуется ясное для конкретных событий представление о прошедшем, настоящем и будущем. О днях, месяцах, часах дети говорят как о предметах и даже олицетворяют время: «*Куда ушло вчера*?».

Дети 5-6 лет уже начинают активно пользоваться временными наречиями. Но не все временные категории осознаются ими и правильно отражаются в речи. Лучше усваиваются наречия, обозначающие скорость и локализацию событий во времени, хуже – наречия, выражающие длительность и последовательность. Отсюда следует вывод: процесс речевого выражения временных понятий у пятилетних детей находится в стадии непрерывного развития, которое протекает наиболее интенсивно, если этим процессом управлять. Однако тонкая дифференцировка временных отношений в дошкольном возрасте формируется еще медленно и в значительной степени зависит от общего умственного и речевого развития детей. Грамматически правильно построенная речь, отражающая временные представления детей дошкольного возраста, связана с пониманием ими свойств времени, овладением временными понятиями (*на рассвете, в сумерки, в полдень, в полночь, сутки, неделя, месяц, год*), умением ориентироваться во времени суток по природным явлениям, представлением о причинно-временных зависимостях ритмичных природных явлений, о продолжительности времени, умением оценивать временные интервалы [27, 49].

Дошкольники 5-6 лет умеют ориентироваться в окружающем пространстве: понимают смысл пространственных отношений (вверху - внизу; впереди - (спереди) - сзади, слева - справа, между, рядом с, около); двигаться в заданном направлении; находить на листе бумаги (справа - слева, вверху - внизу, в середине, в углу). В старшем дошкольном возрасте дети могут ориентироваться во времени, имеют представление о том, что утро, вечер, день, ночь составляют сутки. На конкретных примерах умеют устанавливать последовательность событий: что было раньше (сначала), что позже (потом), определять, какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра.

Опыт обучения показывает, что в процессе организации педагогического воздействия в детском саду и в семье дети усваивают лишь некоторые из перечисленных временных представлений и умений ориентироваться во времени. Уровень этих знаний невысок. Например, дети не чувствуют разницы в словах *рассвет и сумерки*, обозначающих переходные периоды от ночной тьмы к дневному свету. Значения слов *полночь и полдень* не воспринимают как обозначение моментов равного деления дня и ночи. Дети смешивают понятия «день» и «сутки», не могут назвать всех частей суток, не знают, что день – это часть суток. Знания детей о способах измерения времени остаются чисто словесными, так как еще не накоплен жизненный опыт деятельности в течение этих отрезков времени.

Таким образом, освоение специальных слов и грамматических форм, обозначающих временные и пространственные признаки – начало нового этапа в овладении детьми представлений о пространстве и времени.

**1.2 Методические аспекты работы по активизации в речи детей 5-6 лет слов со значением пространства и времени**

Современные условия жизни требуют от человека умения следить за течением времени в процессе деятельности, распределять ее во времени, рационально использовать время. Для этого должно быть не только развито чувство времени, но и умение адекватно употреблять в собственной речи грамматические конструкции, отражающие временные отношения. Как показывают исследования, у дошкольников возможно формировать навык регуляции деятельности во времени. Для этого необходимо создавать специальные ситуации, заостряя внимание детей на длительности различных жизненно-важных временных интервалов, показывая им, что можно успеть сделать за эти отрезки времени.

Занятия по ознакомлению со временем лучше начинать с беседы. Очень эффективным для детей старшего дошкольного возраста является использование игровых приемов. В начале учебного года у детей закрепляют и углубляют представления о таких временных отрезках, как утро, день, вечер и ночь. Названия частей суток связывают не только с конкретным содержанием деятельности детей и окружающих их взрослых, но и с более объективными показателями времени – явлениями природы (утро – встает солнце, становится все светлее и светлее и т. п.). Воспитатель беседует с детьми о том, что, когда и в какой последовательности они и окружающие их взрослые делают в течение дня, о впечатлениях раннего утра, полудня, вечера. Он читает детям стихотворения и рассказы соответствующего содержания. В качестве наглядного материала используют картинки или фотографии, где изображены дети в процессе различных видов деятельности на протяжении дня: уборка постели, утренняя гимнастика, умывание, завтрак и т. д. Уточнить представление о частях суток позволяют дидактические игры, например, игра «Наш день». Постепенно формируется представление о том, что утро, вечер, день, ночь составляют сутки.

Для упражнения детей в использовании в речи временных терминов широко используют словесные дидактические игры и игровые упражнения, например, «Продолжай!». Это упражнение можно проводить в форме игры с мячом. Дети встают в круг. Воспитатель произносит короткую фразу и бросает мяч. Тот, кому попал мяч, называет соответствующее время.

Любят дети игру «Наоборот». Воспитатель произносит слово, смысл которого связан с представлением о времени, а дети подбирают слово, обозначающее другое время дня. Например*, утро – вечер, завтра – вчера, быстро – медленно, рано – поздно* [14, с. 46].

Так, знакомя с образованием прошедшего и будущего времени глагола *гулять,* воспитатель напоминает, что «*вчера мы с вами гуляли*», и предлагает подумать, как можно сказать, если мы это будем делать сегодня. Беседуя с детьми, педагог просит их рассказать, чем они занимались вчера, кто привел их в сад утром, кто заберет вечером.

Методика активизации в речи детей 5-6 лет грамматических конструкций, отражающих пространственные представления, на наш взгляд, должна быть основана на интеграции отдельных методических направлений, связанных с формированием у детей элементарных пространственных ориентировок в различных видах деятельности, а также с освоением правильных грамматических форм, выражающих пространственные представления.

В структуре пространственных представлений можно выделить четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней. Более глобально последовательность овладения пространственными представлениями в дошкольном детстве можно разделить на два больших блока [29, с. 37].

1. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). Это представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (о нахождении того или иного предмета, о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны», о дальности нахождения предмета); представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений этого блока в дошкольном детстве подчиняется одному из главных законов развития – закону основной оси; сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем - к правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления) [29, с. 38].

2. Вербализация пространственных представлений.

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (*не, над, под, за, перед* и т. п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т. п.

Этот уровень является наиболее сложным. Формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития [29, с. 15].

Методика формирования элементарных математических представлений предполагает закрепление у детей 5-6 лет умения различать левую и правую руку, определять направление местонахождения предметов по отношению к себе; *вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа.* С этой целью средней группы: «Угадай, кто, где стоит!», «Угадай, кто, где находится!», «Укажи, где звенит колокольчик» и т.п. Их можно проводить как на занятиях по математике, так и в играх [19, с. 121].

В старшей группе, дети упражняются в различении противоположных направлений, но задания усложняются. Выражается это в том, что дети постоянно научаются определять направление местоположения любых предметов, находящихся на значительном расстоянии от них.

Дошкольников учат не только определять, в каком направлении от них находятся предметы, но и самостоятельно создавать указанные ситуации: «Встань так, чтобы Аня оказалась впереди, а Женя - сзади тебя!», «Встань так, чтобы слева от тебя был стол, а справа - доска».

Далее большое внимание уделяют закреплению и совершенствованию умения передвигаться в указанном направлении, изменять направление движения во время ходьбы, бега [19, с. 47].

На музыкальных и физкультурных занятиях воспитатель для точного обозначения направления движения употребляет в речи наречия и предлоги: *вверх, вниз, вперед, назад, налево (слева), направо (справа), рядом, между, напротив, за, перед, в, на, до* и др. Опираясь на умение детей ориентироваться на себе, он учит их производить движения в указанном направлении.

Большое значение имеет использование определенной системы игр с правилами – дидактических и подвижных. Игры проводят на занятиях по математике, физкультурных, музыкальных и вне занятий, главным образом на прогулке. В начале года можно предложить игру «Куда пойдешь и что найдешь?» В старшей группе эту игру проводят в более сложном варианте. Дети делают выбор из 4 направлений, задание одновременно выполняют несколько человек. Далее проводят игры «Найди предмет», «Найди флажок», «Путешествие». Ребенку предлагают в процессе активного передвижения изменять направление, например, дойти до стола, повернуть направо, дойти до угла комнаты и там найти спрятанную игрушку.

Вначале, проводя эти игры, педагог дает указания в ходе действия: «Дойди до стола... Повернись направо... Дойди до окна... Повернись налево...» и т. д. Каждое указание он делает тогда, когда уже выполнено предыдущее, причем называние предмета должно следовать после того, как ребенок уже изменил направление движения, иначе дети ориентируются только на предмет, а не на указанное направление.

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

При ориентировке в пространстве у детей развивают быстроту и четкость реакции на звуковой сигнал (игры «Яков, где ты?», «Жмурки с колокольчиком», «Откуда голос?») Важно научить детей, действую по указанию, различать направления движений. С этой целью рекомендуют игры «Стук-стук в барабан», «Накорми лошадку». Дети с закрытыми глазами двигаются к предмету, следуя указаниям воспитателя: «Сделай два шага вперед, повернись налево, сделай три шага» [28, с. 152].

Умение ориентироваться от другого предмета основывается на умении ориентироваться на самом себе. Дети должны научиться мысленно представить себя в положении предмета. В связи с этим сначала их упражняют в определении направления положения предметов от самого себя (при повороте на 90' и 180': стол был впереди, повернулся ребенок – стол оказался справа). Далее детей учат определять стороны тела друг друга, например, где у них правая и левая рука, затем стороны туловища куклы, мишки и т.д. [35, с. 316].

Решению данной задачи посвящают часть 4-5 занятий по математике и родному языку. Занятия строят так: сначала воспитатель показывает на игрушках или вещах определенные пространственные отношения *(впереди, перед, сзади, за, слева, справа; в, на, над, под, из-за; рядом, напротив, навстречу, между)* и обозначает их точными словами, затем меняет местоположение предметов или заменяет тот или иной предмет, а дети каждый раз обозначают их положение по отношению друг к другу. Наконец, дети выполняя указания педагога, сами создают соответствующие ситуации, а также ищут их в окружающей обстановке. Предлагают игры «Где что стоит?» «Поручения», «Прятки».

Работа над активизацией в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные представления, способствует более полному освоению навыков пространственной и временной ориентации [1, с. 251].

**2 Экспериментальная работа по обучению детей 5-6 лет способам речевого выражения пространственных и временных представлений**

**2.1 Выявление особенностей лексико-грамматического выражения пространственных и временных представлений у детей 5-6 лет**

Экспериментальной базой нашего исследования послужило МДОУ «Детский сад № 93» г. Саранска. Обследование проводилось с детьми в возрасте 5 лет в количестве 10 человек.

**Целью констатирующего этапа** исследования является определение особенностей употребления детьми грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные представления.

Для достижения цели исследования мы использовали методики Т. А. Мусейибовой (ориентировка в пространстве [20]); М. В. Всеволодовой и Т. Д. Рихтерман (формирование ориентировки во времени [32; 27]).

Поставленная цель достигалась с помощью реализации следующих задач:

■ выявить особенности пространственных и временных представлений у детей 5-6 лет;

■ выявить особенности употребления в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные представления.

Для определения умения детей ориентироваться на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве, мы использовали графический диктант «Слева, справа, ниже, выше – нарисуешь, как услышишь». Перед выполнением упражнения необходимо приготовить лист бумаги и цветные карандаши. Для этого использовался следующий текст: «Ребята, мне кажется, что вы получите большое удовольствие от предстоящей работы. Эта работа помогла нам узнать насколько хорошо вы умеете ориентироваться на плоскости листа». Детям дается следующая инструкция: «Слева, справа, ниже, выше – нарисую, как услышу – правило, по которому вы должны выполнять это задание».

После предварительной инструкции каждому ребенку индивидуально были розданы листы бумаги и цветные карандаши.

Задание было сформулировано следующим образом:

«Для правильного выполнения задания вам необходимо внимательно слушать мои указания …» (см. Приложение А).

При выполнении задания Илья С. путался в понятии «между», «над», поэтому расположение фигур получилось неточным, он неоднократно переспрашивал педагога.

Нина М. выполняла задание очень медленно и все время путала «слева-справа». У Кирилла С. И Андрея П. не возникло никаких трудностей при расположении фигур.

Можно сказать, что задание было трудным для детей. Для выявления пространственных направлений: *вперед, назад, вправо, влево, вниз, вверх* нами была проведена дидактическая игра «Куда пойдешь, то и найдешь». Для этого в разных местах комнаты были спрятаны знакомые детям игрушки и перед началом игры каждому участнику были объяснены правила: «Направо пойдешь – зайца найдешь. Налево пойдешь – слона найдешь. Назад пойдешь – котика найдешь. Вперед пойдешь – гномика найдешь. Куда же ты пойдешь?» Ребенок выбирал направление, называл его, когда игрушка найдена, говорил, где он ее нашел.

Всего детям было задано по 10 фигур и 10 направлений, за каждый верный шаг дети получали 1 балл.

1-6 баллов – низкий уровень,

7-13 баллов – средний уровень,

14-20 баллов – высокий уровень понимания и практического использования пространственных представлений.

Стас И.. отвечая на вопрос, путался в понятиях «вправо, влево»: – «Пошел налево, нашел зайца. Пошел на право, нашел слона».

Кристина О. также путалась в понятиях «вправо, влево» – «Зайчика я нашла, когда пошла налево. Слона я нашла, когда пошла направо». Остальные дети справились с заданием, ответили верно на вопрос.

Таблица 1

**Результаты исследования уровня пространственных представлений (констатирующий этап эксперимента)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Список детей | Баллы | Уровень |
| 1. Нина М. | 5 | Низкий |
| 2. Илья С. | 6 | Низкий |
| 3. Кристина О. | 4 | Низкий |
| 4. Станислав И. | 5 | Низкий |
| 5. Вова М. | 5 | Низкий |
| 6. Виталик П. | 6 | Низкий |
| 7. Марина Б. | 9 | Средний |
| 8. Никита В. | 8 | Средний |
| 9. Кирилл С. | 10 | Средний |
| 10. Андрей П. | 11 | Средний |

По результатам исследования уровня понимания и практического использования пространственных представлений, можно сказать, что дошкольники по уровню усвоенности находятся в пределах возрастной нормы (на среднем уровне находится 40 % испытуемых). Они плохо знают название пространственных предлогов и наречий. При ответах на вопросы наблюдались задержки, «пробные» движения. Однако (60 %) детей показали низкий уровень усвоенности пространственных представлений, что говорит о необходимости дополнительной работы с этими детьми в этом направлении.

Второй этап констатирующего эксперимента был направлен на выявление особенностей употребления в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения.

С этой целью испытуемым предлагались задания на ориентировку на горизонтальной плоскости, используя понятия *ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от,* также понятия, как *первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний.* Задаются вопросы по сюжетной картинке «Звери идут в школу» (<http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003506>, рис.2):

1. Кто из зверей идет в школу первый?

2. Кто идет последний?

3. Как ты думаешь, кто находится ближе всего к школе?

4. Кто дальше?

5. Кто идет перед собакой?

6. Кто идет сзади от мышки?

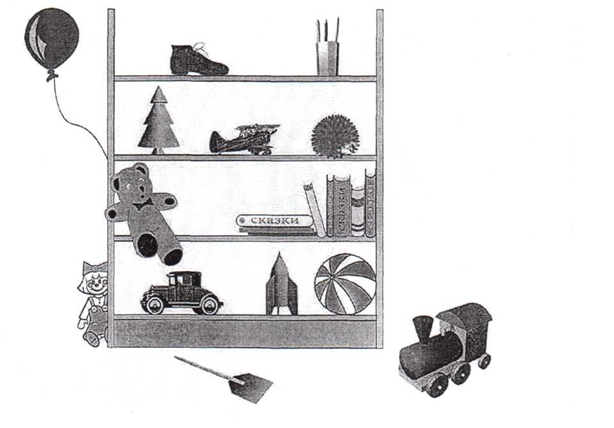
7. Скажи, кто идет дальше всего от обезьянки?

8. Как ты думаешь, кто идет в школу предпоследний??

9. Кто из зверей находится левее, чем собака, и правее, чем мышь?

Из всех исследованных детей только Нина М. верно ответила на все предложенные ей вопросы. Станислав И. путался в понятиях «лево, право», поэтому вызвал затруднение вопрос «Кто из зверей находится левее, чем собака, и правее, чем мышь?». Также вызвали затруднение понятия «ближе всего, дальше всего». Дети не смогли ответить на вопросы «Кто находится ближе всего к школе? Кто идет дальше всего от обезьянки?». У Марины Б. возникли трудности в вопросе «Кто идет в школу предпоследний?», а на остальные ответила верно. Виталик П. путался в понятиях «предпоследний, перед, ближе всего к, дальше всего от». Затруднялся в ответах на вопросы: «Кто идет в школу предпоследний? Кто идет перед собакой? Кто находится ближе всего к школе? Кто идет дальше всего от обезьянки?». Кристина О. При ответе на вопрос «Кто из зверей находится левее, чем собака, и правее, чем мышь?» путалась в понятиях «право, лево».

Далее исследуется возможность ребенка самостоятельно употреблять предлоги и составлять пространственные речевые конструкции. Детям задавались вопросы по следующей картинке:



• Где находится машина по отношению к медведю?

• Как ты думаешь, где находится елка по отношению к медведю?

• Где находиться мячик по отношению к ракете?

• Как расположен трактор по отношению к ракете?

• Где находится самолет по отношению к ежику?

• Как ты думаешь, как располагаются книги по отношению к ежику?

• Как располагают лопатка по отношению к трактору?

• Как располагается ракета по отношению к лопатке?

Отвечая на них, Виталик П. и Кристина О. путались в понятиях «сзади от, спереди от». Возникали затруднения в ответах на вопросы «Как располагается лопатка по отношению к трактору? Как располагается ракета по отношению к лопатке?». Нина М. и Вова М. без ошибок ответили на все вопросы. Илья С. с трудом отвечал на вопросы, такие как: «Где находится машина по отношению к медведю? Где находится елка по отношению к медведю?».

Детям задавалось по 17 вопросов, за каждый правильный ответ дети получали 1 балл.

1-6 баллов – низкий уровень,

7-12 баллов – средний уровень,

3-17 баллов – высокий уровень употребления в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения.

Анализируя полученные данные, можно увидеть, что употребление в речи словесного обозначения пространственных представлений у большинства детей в группе пятилетних дошкольников вызвало серьезные затруднения. Дети подолгу подыскивали слова, отвечали «тут», «там», «вот здесь», сопровождали слова жестами, пытались взять карандаш из рук экспериментатора. С низким уровнем – 5 детей (50%), со средним – 5 человека (50 %).

Для выявления особенностей употребления детьми грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, было проведено наблюдение за детьми во время приема пищи, прогулки, на занятиях. Во время приема пищи дети уже без напоминания берут ложку в правую руку. На музыкальных и физкультурных занятиях воспитатель для точного обозначения направления движения употребляет в речи наречия и предлоги: *вверх, вниз, вперед, назад, налево (слева), направо (справа), рядом, между, напротив, за, перед, в, на, до* и др. Дети из-за невнимательности не совсем верно выполняли указания педагога. На прогулке часто употребляемыми предлогами являются: *назад* (Когда мы пойдем назад в группу?), *рядом* (Собачка, ты должна идти рядом со мной, вот так), *за* (Иди за мной, не обгоняй меня), *под* (Здесь под лавочкой кто-то формочку оставил), *на* (Папа приехал на машине), *в* (Грибы растут в лесу). Дети в основном заменяют точные пространственные обозначения другими словами, жестами и грамматическими формами, такими как *вот, тут, там, здесь* (Она там стоит; я здесь пройду).

По результатам проведенного наблюдения видно, что дети в активном словаре мало употребляют предлоги и наречия, отражающие пространственные отношения, хотя в пассивном словаре они имеются, это видно по результатам проведенных занятий (см. Таблица 2).

При выявлении особенностей употребления детьми грамматических конструкции, отражающих временные отношения, учитывались возрастные особенности детей. Первое занятие «Календарь» проводилось в форме беседы. Детям предлагалось ответить на ряд вопросов. На вопрос: «*Зачем нам нужен календарь?*», дети отвечали: «*Чтобы узнавать, какие будут праздники; когда будет выходной*». На вопрос: «*Когда у тебя день рожденья*», дети отвечали: «*зимой, летом*». На вопрос: «*В какое время года бывает Новый год?*», дети ответили: «*на праздник*». Очень неожиданным был ответ Вовы М. На вопрос: «*В какое время года ходят за грибами?*», он ответил: «*Когда льет дождь*, *растут грибы*, *вот тогда и ходят*».

Вспоминая праздник Новый год, дети рассказывали, как они ходили на елку, какой был снег, как они лепили снеговиков. При этом Виталик П. сказал, что после Нового года, летом, у него день рожденья. Это говорит о том, что большинство детей путают последовательность времен года, а некоторые затрудняются их назвать.

В игре «Составь рассказ по картинкам» мы проследили употребление детьми временных глаголов и наречий. Детям давались последовательные картинки с определенным сюжетом, и предлагалось составить рассказ. Рассказам детей предшествовал рассказ воспитателя, но по картинкам с другим сюжетом.

Рассказ Нины М.: «*Девочка утром проснулась и пошла чистить зубы. Потом оделась и пошла с мамой в садик. На улице она увидела качели. Потом она устала и хочет лечь спать*». На вопрос: «*Нина, а как ты думаешь, куда пойдет девочка завтра?*», девочка ответила: «*Завтра она опять пойдет в садик, если только у мамы не выходной*». Мы видим, что ребенок в рассказе употребляет настоящее и прошедшее время глагола, ориентируясь на сюжет картинок.

Рассказ Кирилла С.: «*Девочка собирается в садик: чистит зубки, надевает колготки. В садике она пошла с ребятами гулять. После прогулки они покушают и лягут спать. А потом за ней придет мама и они пойдут домой*». Следует отметить, что типы грамматических конструкций, а также лексика, используемая детьми для конструирования собственных высказываний, достаточно однообразны. Проводя наблюдение за детьми, мы выявили такую особенность: дети больше допускают грамматических ошибок в употреблении слов и выражений, отражающих временные отношения, в повседневной жизни, чем на занятиях. Возможно, это связано с тем, что в обыденной жизни они меньше следят за своей речью. Дети допускали ошибки при назывании наречий «*вчера*» и «*завтра*». Например, Андрюша П.: «*Мы с мамой завтра ходили к врачу*». Следует отметить, что дети почти не используют в своей речи понятия, отражающие части суток: полдень, сумерки, вечер, утро; в обозначении времени словами допускают ошибки.

Определение уровня производилось нами с учетом следующих критериев:

**Высокий уровень**: ребенок умеет ориентироваться во времени по природным явлениям, имеет представление о продолжительности времени, оценивает временные интервалы, активно пользуется временными наречиями и понятиями: понимает назначение календаря, понимает, какие явления происходят в тот или иной временной промежуток. При составлении рассказа употребляет временные глаголы, использует несколько временных наречий и понятий.

**Средний уровень**: ребенок умеет ориентироваться во времени по природным явлениям, имеет представление о продолжительности времени, оценивает временные интервалы, пользуется временными наречиями и понятиями, но плохо ориентируется во временных категориях (времена года и их последовательность). Отвечает на вопросы с помощью подсказок педагога. Понимает, какие явления происходят в тот или иной временной промежуток. При составлении рассказа недостаточно использует временные наречия и понятия.

**Низкий уровень**: ребенок умеет ориентироваться во времени по природным явлениям, почти не пользуется временными наречиями и понятиями, не ориентируется во временных категориях (не знает времена года). Понимает, какие явления происходят в тот или иной временной промежуток. При составлении рассказа временные наречия и понятия употребляет не более одного. Описывает сюжет каждой картинки отдельно, не составляя последовательный рассказ.

За каждый правильный ответ ребенку ставилось по одному баллу, за неполный ответ 0,5 балла: от 6 – высокий уровень, 4-5 – средний уровень, менее 4-х – низкий уровень.

Таблица 2

**Уровни употребления в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные отношения (констатирующий этап эксперимента)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Список детей | Баллы | | Уровень | |
| Пространст. отношения | Временные отношения | Пространст.  отношения | Временные отношения |
| 1 .Нина М. | 9 | 5 | Средний | Средний |
| 2. Илья С. | 7 | 5 | Средний | Средний |
| 3. Кристина О. | 8 | 4,5 | Средний | Средний |
| 4. Станислав И. | 8 | 4,5 | Средний | Средний |
| 5. Вова М. | 10 | 4,5 | Средний | Средний |
| 6. Виталик П. | 4 | 3 | Низкий | Низкий |
| 7. Марина Б. | 6 | 3,5 | Низкий | Низкий |
| 8. Никита В. | 6 | 3,5 | Низкий | Низкий |
| 9. Кирилл С. | 5 | 3 | Низкий | Низкий |
| 10. Андрей П. | 6 | 3 | Низкий | Низкий |

Таким образом, в работе с детьми важно не только знакомить их с различными пространственными и временными обозначениями, но и способствовать активному употреблению в их речи пространственных и временных терминов. Необходимо проводить больше занятий, игр, упражнений, направленных на активизацию в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные представления.

**2.2 Активизация в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространственные и временные представления**

Опираясь на условия успешной активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространственные и временные представления, которые мы выделили в нашей гипотезе, была разработана следующая система работы.

В качестве основного направления работы, направленной на формирование умения ориентироваться во времени, было выбрано использование дидактических игр и упражнений:

- использование игровых приемов;

- использование наглядного материала, на котором изображены действия, протекающие во времени (последовательные картинки);

- использование словесных игр и дидактических упражнений, для закрепления временных терминов («Продолжай» – это упражнение проводиться в форме игры с мячом. Дети встают в круг. Воспитатель бросает мяч и говорит: «*На почту мы ходили*…» – «…*вчера*», фразу заканчивает ребенок, поймавший мяч. «*Лепили мы*…» – «…*сегодня*», «*Рисовать мы будем…*» – «…*завтра*».

**Игра «Наоборот».**

Воспитатель произносит слово, смысл которого связан с представлением о времени, а дети подбирают слово, обозначающее другое время дня. Например, утро – вечер, завтра – сегодня, вчера, быстро – медленно, рано – поздно и т.п.);

- создание условий для речевого творчества – самостоятельного образования трудных форм слова (например, знакомя с образованием прошедшего и будущего времени глагола *гулять*, воспитатель напоминает, что вчера мы «…гуляли», и предлагает подумать, как можно сказать, если мы будем это делать завтра (*погуляем*).

Одним из немаловажных условий эффективности работы явилось употребление воспитателем временных наречий и глаголов для точного обозначения времени. Для реализации данного условия воспитателем и родителями использовался правильный образец употребления грамматических конструкций, отражающих временные представления.

Работа по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих временные представления, была включена в различные виды деятельности (математика, труд, прогулка, речевая деятельность, игры и т. д.). На занятиях по изобразительной деятельности отображали на рисунках части суток; во время труда, например, уход за цветами, уточняли, в какое время года на участке растут и цветут цветы, зеленеет трава, появляются листочки на деревьях.

Проводилась работа по активизации в речи слов, отражающих временные представления, при условии связи слов и их форм с фактами действительности (*приходит зима – выпадает снег, наступило утро – выглянуло солнышко* и т. д.).

Таким образом, работа по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих временные представления, была основана на использовании дидактических игр и упражнений, направленных на формирование умения ориентироваться во времени; употреблении воспитателем временных наречий и глаголов; включение работы по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих временные представления, в различные виды деятельности детей.

Работа по обучению детей 5-6 лет способам речевого выражения **пространственных** представлений во многом была построена на использовании разнообразных игровых приемов. В частности, были использованы дидактические игры и упражнения, направленные на формирование умений различать место, направление местоположения, передвигаться в нужном направлении.

Использование игровых приемов сопровождалось применением наглядного материала (картинки, иллюстрации в книге), который помогал осмыслению положения каждого предмета и его взаимоотношений с другими предметами [21].

В процессе работы обязательно использовался раздаточный материал (флажки, кубики, мячики и т. п.).

Для закрепления пространственных терминов применялись словесные дидактические игры и игровые упражнения.

Например, **игра «Обезьянки».** В игре «Обезьянки» появляется водящий. Играющие становятся напротив водящего. Он показывает движение, сопровождая его словесным указанием. Например, вытягивает вперед руку и говорит: «Правая». «Обезьянки» должны повторить движение той рукой, которую назвал водящий. В усложненном варианте игры водящий показывает движение неверной рукой (ногой, плечом), а игроки должны не сбиваться, следуя словесной инструкции.

**Игра «Прятки»**

Цель: упражняться в понимании и употреблении пространственных предлогов: *в, на, за, под, около.*

*Ход игры:*

На столе расставляется кукольная мебель: стол, стул, диван, шкаф, кровать.

– В этой комнате живет девочка. Ее зовут... (ребенок дает имя, например, Света). Здесь ее комната. Назови все предметы. Как их назвать одним словом (Мебель.) К Свете в гости пришли друзья. Это... котята, зайчата, лягушата. Стали они играть в прятки. Котята залезли под... (кровать), лягушата прыгнули на... (диван), зайчата спрятались за... (шкаф). – Света стала искать зверят. На стуле нет, под столом нет, около дивана нет. Помоги Свете найти малышей. Где котята? Где лягушата? Куда спрятались зайчата?

Игра повторяется несколько раз. Дети прячутся в разные места, которые называет сам ребенок. Котят можно спрятать... Лягушонок решил спрятаться... А в конце котята так далеко спрятались, что Света долго их искала, затем попросила: «Подайте голос!» Котята стали... (мяукать). Как они мяукали? (Мяу-мяу.) Лягушата стали... (квакать). Как они квакали? (Ква-ква.) – Давай с тобой вместе расскажем, как Света играла со своими друзьями в прятки. Однажды к Свете... (пришли друзья). Стали они... (играть в прятки). Котята залезли... (под кровать), лягушата прыгнули... (на диван), а зайчата спрятались... (за шкаф). А Света... (всех нашла).

**Игра «Узнай, что изменилось?»**

Цель: упражнять детей в правильном определении пространственного расположения предметов: *справа, слева, впереди, сзади, сбоку, около и др.*

Перестановка предметов за ширмой осуществляется так, чтобы дети не видели; отгадывание с использованием кукольного персонажа. В игре используется кукольный персонаж Петрушка. Веселый и озорной, он все время что-то перестанавливает, передвигает, а потом забывает и просит ребят подсказать ему, куда он поставил свои игрушки.

*Ход игры:*

– Дети, к нам в гости пришел Петрушка и хочет с вами поиграть. Как мы будем играть? Петрушка, расскажи детям! – начинает игру воспитатель.

Петрушка появляется из-за ширмы, стоящей на столе воспитателя.

– Дети, сейчас мы будем с вами играть, – говорит Петрушка. – Я принес сюда игрушки: матрешку, пирамидку и куклу Машу. Посмотрите, где они стоят. Где стоит Маша?

– Посередине стола.

– А пирамидка?

– Справа от нее, - отвечают дети.

– А как можно сказать, где стоит матрешка?

– Она стоит слева от Маши.

– Запомнили, где стоят игрушки? Вова, скажи, где стоит Матрешка?

– Она стоит слева от Маши.

– Правильно. А где стоит пирамидка? Правильно. А кукла Маша между ними. Так, ребята? А теперь я закрою игрушки ширмой, что-то здесь переставлю, а вы отгадаете, что изменится. Хорошо?

Воспитатель закрывает ширмочкой свой стол и делает перестановку: кукла «перешла» к детям поближе, а сзади нее оказа­лись рядом пирамидка и матрешка. Петрушка обращается к детям:

– Что изменилось здесь? Где стоит сейчас Маша? Отвечать будет только тот, кого я назову. Будьте готовы! Вова, скажи, где стоит сейчас Маша?

– Она стоит впереди.

– А матрешка с пирамидкой где? Скажи, Оля!

– Они стоят сзади куклы Маши.

– Правильно, ребята. А сейчас я опять что-то переставлю, и вы отгадаете.

Опять закрывается ширма, но перестановка не сделана. Петрушка говорит:

– А сейчас кто назовет, что изменилось? Что я переставил? Дети недоумевают:

– Ничего не переставил.

– Подскажите мне, ребята, где эти игрушки стояли раньше, – говорит Петрушка.

Дети повторяют:

– Они так и стояли: Маша впереди, а матрешка и пирамидка сзади.

Петрушка за ширмой переставляет игрушки, разговаривает с ними. Куклу сажает сбоку, а пирамидка с матрешкой остаются посередине стола. Дети отгадывают, называют слова *сбоку, посередине, слева.*

Игру можно проводить в том случае, если у детей имеются определенные знания и умения ориентироваться в пространстве. Петрушка повышает интерес к выполнению правила: отгадать изменение в расположении игрушек, помочь ему найти нужную игрушку.

Усложняя игру, воспитатель увеличивает количество игрушек, а также усложняет правила игры: рассказать обо всех измене­ниях, которые произошли с игрушками (в одежде, положении рук, ног куклы, величине пирамидки, матрешки и др.).

**Игра «Добавь слово»**

Цель: упражнять детей в правильном обозна­чении положения предметов по отношению к себе; развивать ориентировку в пространстве.

Отвечает только тот, кому бросит мяч воспитатель. Дети ищут правильные слова, обозначающие разные расположения в пространстве. Тот, кто поймал мяч, должен быстро дополнить предложения нужным словом.

*Ход игры:*

Воспитатель говорит:

– Давайте вспомним, где у нас правая рука. Поднимите ее. Все предметы, которые вы видите в той стороне, где правая рука, находятся справа. Кто знает, где находятся предметы, которые вы видите в той стороне, где левая рука? Знаете ливы, что обозначают слова *впереди меня* и *позади меня?* (Уточняет и эти понятия.) А сейчас мы поиграем. (Дети садятся за стол.) Я буду начинать предложение, называть разные предметы нашей комнаты, а выбудете добавлять слова *справа, слева, позади, впереди,* отвечать, где этот предмет находится.

Воспитатель начинает:

– Стол стоит... (бросает мяч одному из играющих).

– Позади.

– Полочка с цветами висит... (бросает мяч другому ребенку).

– Справа.

– Дверь от нас...

– Слева.

Если ребенок ошибся, воспитатель предлагает встать, под­нять руку и указать этой рукой на предмет.

– Какая рука у тебя ближе к окну?

– Правая.

– Значит, где находится от тебя окно?

– Справа.

Можно эту игру провести и так. Воспитатель произносит слова *слева, справа, впереди, позади,* а дети говорят, какие предметы находятся в названном направлении.

Для проведения этой игры детей не следует сажать в кружок, их лучше посадить с одной стороны стола, так, чтобы предметы по отношению к ним были расположены одинаково.

**Игра «Кто правильно покажет и скажет?»**

Цель: учить различать и называть части своего тела: глаза, уши, нос, подбородок, голову, грудь, спину, ноги, руки.

Большое значение имеет выделение симметричных частей собственного тела и обозначение их словами – правая, левая. Эти знания закрепляются в дидактических играх, например, в игре «Кто правильно покажет и скажет?», содержание заключается в следующем: в гости к малышам приходит Петрушка или другой персонаж (роль выполняет воспитатель) и предлагает детям поиграть – показать и назвать, где у них ноги, руки, правая (левая) рука, притопнуть правой (левой) ногой. Особые трудности испытывают дети при дифференцировке правой и левой руки. Необходимо знакомить дошкольников с названием обеих рук одновременно, подчеркивая их различные функции: правой рукой держат ложку, а левой – кусочек хлеба или придерживают тарелку; в правой руке находится карандаш, которым рисуют, а левая прижимает лист бумаги, чтобы он не скользил, и т. д. Об этом воспитатель постоянно напоминает детям, развивая умение дифференцировать части тела.

**Игра «Скажи, где что находится»**

Цель: воспроизведение направлений по названию, самостоятельное обозначение их словом, показ из статического положения, передвижение в указанном направлении, переход к их различению в процессе ходьбы и бега.

Воспитатель предлагает флажком указывать направления: вверх-вниз, вперед-назад, направо-налево; правой рукой показать вперед, левой – вниз, двумя – вверх и т. д. Проводятся упражнения в игровой: ребенок должен назвать, что находится перед ним, что позади, что справа, что слева, что вверху, что внизу, что близко, что далеко. Постепенно можно увеличивать количество предметов и степень их удаленности от ориентирующегося. Подбирая вначале упражнения только на парные и взаимосвязанные направления, затем следует их давать в любом порядке. Другое усложнение заключается в том, что, выполнив поворот на 90° или 180°, ребенок опять должен назвать, где что находится. Таким образом, осознается относительность пространственных отношений. До тех пор, пока эта особенность недостаточно осознана детьми и навыки ориентировки у них непрочны, следует тщательно продумывать организацию упражнений. При этом воспитатель и дети размещаются так, чтобы можно было выполнять движение всем в одну сторону, одинаково воспринимая пространство.

**Игра «Расскажи, как ты нашел эту игрушку»**

Цель: упражнять детей в определении основных пространственных направлений.

Воспитатель приносит куклу или другие предметы, однако главная роль остается у ребенка, который «водит» игрушку, отыскивая спрятанный предмет. В конце можно попросить ребенка дать словесный отчет: «Расскажи, как ты нашел эту игрушку». Это помогает ему осмыслить и отразить в речи свои действия. Следует проследить, чтобы дети не подменяли обозначение пространственных направлений предметными ориентирами. Такие игры проводятся вначале в групповой комнате или зале, а затем и на участке детского сада. Двигаясь в соответствии с указаниями, меняя направление движения, делая различные повороты, дети упражняются в определении основных пространственных направлений. Во всех этих случаях ребенок ориентируется в пространстве «от себя». Площадь ориентировки необходимо постепенно увеличивать, а также повышать требования к темпу выполнения заданий, вводя в них элементы соревнования.

**Работа с дидактическими картинками**

Цель: описание расположения на них предметов, подбор парных картинок с однородными предметами, но по-разному расположенными. Например, на одной паре полосок бумаги нарисованы три игрушки в ряд: в центре – мишка, слева от него – машина, а справа – лодка; на другой паре в центре – машина, слева от машины – мишка, а справа – лодка и т. д., т. е. все три предмета меняются местами. Воспитатель, показывая одну из картинок, спрашивает, у кого такая же. Ребенок, имеющий парную, поднимает картинку, описывает ее и составляет с предъявленной пару. Важно, чтобы ребенок не только нашел парную картинку, но и описал пространственное расположение предметов.

**Занятие 1**

Цель: определение пространственной размещенности объектов относительно друг друга.

Работа по определению пространственной размещенности объектов относительно друг друга может быть организована так: в разных углах комнаты воспитатель расставляет группы игрушек. Ребенок должен рассказать, что он видит, подойдя к данной группе предметов; например, в правом переднем углу сидит заяц, справа от него стоит конус с кольцами, а слева от зайца – стол для кукол, перед зайцем лежит морковка, а сзади зайца стоит елка и т. д. Предметы можно менять местами, а ребенок должен точно отражать в речи эти изменения.

В процессе обучения демонстрацию пространственных отношений между предметами, их различение следует сочетать с активным воспроизведением их детьми (воссоздать пространственное отношение между предметами по словесному указанию). Понимание и применение слов, обозначающих пространственные отношения между предметами, является важным фактором, помогающим ребенку осмыслить свой чувственный опыт. Результатом такой работы должна стать свободная ориентировка в пространстве в тех случаях, когда точка отсчета находится вне объекта и, перемещаясь, локализуется на любом объекте.

Необходимо научить детей ориентироваться не только в трехмерном пространстве, но и на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве. Эта работа осуществляется также на протяжении всего дошкольного возраста. У малышей развивают умения проводить линии на листе бумаги сверху вниз и слева направо: «дождик», «дорожки», «ленточки» и т.п.

**Занятие 2**

Цель: определение пространственной размещенности объектов относительно друг друга.

У зверей большой праздник – новоселье. Они построили дом. Сегодня вселяются новые жильцы. Это животные, давайте, ребята, поможем новоселам вселиться в дом.

Педагог рисует на доске трехэтажный дом с двумя квартирами на каждом этаже. Детям предлагаются картинки: теленок – бельчонок, зайчонок – медвежонок, лисенок – вороненок.

Ребенок выбирает картинку и размещает ее в доме (с помощью магнита), сопровождая свои действия словами: «Теленок будет жить на втором этаже в квартире слева».

– Давайте, ребята, выберем подарки для наших новоселов. Но раз мы в гостях у животных, то давайте подарим им подарки. Выбирайте, пожалуйста!

Педагог выставляет на наборном полотне картинки с изображением предметов без названий: ножницы, телефон, кастрюля, диван, ваза, машина, нитки, лапша, зонт, замок.

Дети выбирают предмет и дарят его одному из новоселов. Например: «Я подарю диван бельчонку, который живет на втором этаже справа» (картинка с изображением подарка размещается так, чтобы не был виден предмет - прикрепляется обратной стороной).

После того как все подарки подарены, воспитатель просит детей вспомнить, на каком этаже поселился вороненок и что ему подарили. (Предполагаемый ответ: «На третьем этаже слева поселился вороненок. Мы подарили ему зонт».)

2. Работа по составлению предложений с предлогами *на, над* (само понятие «предлог» не дается).

Картинки, закрывающие новоселов, убираются. Дети должны видеть всех жильцов дома.

Педагог задает детям вопросы:

а) Кто живет в нашем доме на первом этаже (на втором этаже, *на* третьем этаже)? Дети отвечают развернутым предложением, используя предлог *на:* «На первом этаже живут медвежонок и зайчонок».

б) Кто живет над зайчонком (над медвежонком, над теленком, над бельчонком)? Дети отвечают развернутым предложением, используя *над:* «Над зайчонком живет бельчонок».

Немаловажное значение придавали правильному речевому образцу, употреблению воспитателем пространственных наречий и глаголов для точной ориентировки в пространстве. В обязательном порядке ориентировали родителей на использование правильного образца употребления грамматических конструкций, отражающих пространственные представления.

В различные виды деятельности детей (подготовка к обучению грамоте, математика, труд, прогулка, речевая деятельность, игры и т. д.) была включена работа по активизации грамматических конструкций, отражающих пространственные представления.

Так, например, использовались специальные упражнения на восприятие пространственных представлений на музыкальных, физкультурных, изобразительных занятиях, а также во время утренней гимнастики наряду с основными программными задачами («Взять в правуюруку зеленый флажок, в левую – желтый». «Топнуть правой (левой)ногой, показать левую (правую)руку». «Пройти околостула». «Встать справа (слева) *от* центра». «Кисточку и ножницы берем в правую руку, а левой помогаем»).

С целью понимания и правильного употребления предлогов с пространственным значением *(в, на, за, около, под)* можно использовать игру «Что изменилось?» (игрушки: стол, кукла). Вначале детям предлагают усадить куклу за стол, под стол, около стола (понимание значения предлогов). Затем воспитатель меняет местоположение куклы (за столом, на столе, под столом), а дети отгадывают, что изменилось, употребляя предлоги и изменяя по падежам слово *стол.* Активизация предлогов с пространственным значением одновременно подводит ребенка к правильному употреблению падежных форм.

**2.3 Выявление эффективности работы по активизации в речи детей 5-6 лет слов со значением пространства и времени**

С целью анализа эффективности работы по активизации в речи детей 5-6 лет слов, обозначающих пространство и время, нами был проведен контрольный этап эксперимента.

Обследование проводилось с теми же детьми в количестве 10 человек.

На данном этапе эксперимента мы использовали занятия, предложенные Т.А. Мусейибовой [20; 21].

Поставленная цель достигалась с помощью реализации следующих задач:

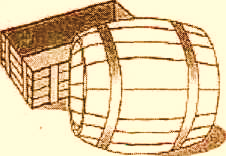
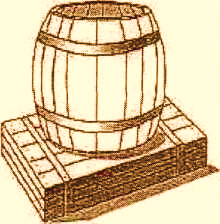
■ выявить уровень сформированности пространственных представлений у детей 5-6 лет;

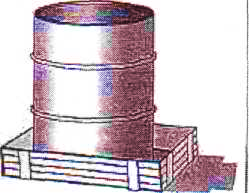
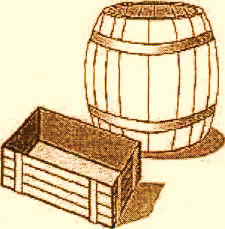
■ выявить особенности употребления в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения.

Для решения первой поставленной задачи был проведен графический диктант «Слева, справа, ниже, выше – нарисуешь, как услышишь», аналогичной диктанту в констатирующем эксперименте.

При выполнении данного задания у большинства детей не возникло трудностей. Дети уже не путались в понятии «между», «над», поэтому расположение фигур получилось точным. Ваня К. несколько раз обратился к педагогу для уточнения.

В следующем задании детям предлагается рассмотреть картинку (<http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003506>, рис. 6).







Затем педагог читает инструкцию: у нас есть бочонок и ящик. Покажи, где ящик под бочонком? За бочонком? Над бочонком? Перед бочонком? Под бочонком? В бочонке? Бочонок в ящике? (Всего 6 картинок).

Предложенное занятие также не вызвало затруднений у большинства детей.

**Зрительный диктант**

Цель: определить умение детей самостоятельно создавать орнаменты из готовых геометрических фигур, а затем рассказать, сколько каких фигур они брали и как их разместили. Дети создают орнамент под диктовку воспитателя. Педагог говорит, где какие фигуры следует разместить, но ничего не показывает. Например, положить квадрат на середину листа бумаги, слева и справа разместить треугольники, вверху и внизу – маленькие круги.

Для выявления уровня понимания пространственных представлений детям раздали по 10 фигур и 6 картинок.

За верно расположенную фигурку и правильно указанную картинку дети получали по 1 баллу. Определение уровня развития пространственных представлений проводилось в соответствии со шкалой:

1-5 баллов – низкий уровень,

6-11 балла – средний уровень,

12-16 баллов – высокий уровень понимания пространственных представлений.

Таблица 3

**Результаты исследования уровня пространственных представлений (контрольный этап эксперимента)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Список детей | Баллы | Уровень |
| 1.Нина М. | 11 | Средний |
| 2. Илья С. | 10 | Средний |
| З. Кристина О. | 9 | Средний |
| 4. Станислав И. | 16 | Высокий |
| 5. Вова М. | 10 | Средний |
| 6. Виталик П. | 8 | Средний |
| 7. Марина Б. | 9 | Средний |
| 8. Никита В. | 10 | Средний |
| 9. Кирилл С. | 10 | Средний |
| 10. Андрей П. | 13 | Высокий |

По результатам исследования видно, что детей с высоким уровнем – 2 человека (20 %), со средним уровнем – 8 человек (80 %), отсутствуют дети с низким уровнем.

Для выявления особенностей употребления в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные представления, детям были предложены следующие задания:

Ребенку показывается коробочка с лежащим на ней карандашом. Эти предметы называются. Педагог объясняет инструкцию: вот видишь, карандаш находится *на* коробке. А как объяснить, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается *над* коробкой)? А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается *под* коробкой)? А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается *между* ребенком и коробкой)? А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается *справа от* коробки)? А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так *(слева от* коробки)? Точно так же анализируется и другое положение карандаша, когда он находится *за* коробкой (по отношению к ребенку). Дети должны были отвечать развернутым ответом: «Карандаш находится справа от коробки».

Оценивается правильное владение пространственными предлогами и понятиями *на, над, под, перед, за, справа от..., слева от..., между* (8 заданий).

У детей возникали трудности, когда карандаш помещали между коробкой и ребенком, путались в предлогах *перед, за.*

Детям было предложено **упражнение «Мячик прыгает по мне** – **по груди и по спине»**. Для этого каждому ребенку был предложен теннисный мячик. Дети должны выполнять задания по инструкции педагога. Педагог:

*«В правую* руку свой мячик возьми,

*Над* головою его подними.

И *перед* грудью его подержи.

*К левой* ступне не спеша, положи.

*За* спину спрячь и затылка коснись.

Руку смени и другим улыбнись.

*Правого* плечика мячик коснется.

И ненадолго *за* спину вернется.

С голени *правой* да *к левой* ступне,

Да *на* живот – не запутаться б мне».

При выполнении некоторые дети столкнулись с небольшими трудностями; Виталик П. путался в предлогах *над, за,* в наречии *левый;* у Нины М. также возникали трудности в направлениях «за спину»; «с голени правой», «перед грудью».

За 2 задания детям было задано 18 направлений, за каждое правильное они получали по 1 баллу.

1-6 баллов – низкий уровень, 7-13 балла – средний, 14-18 баллов – высокий уровень владения пространственными представлениями на уровне вербализации (употребления в речи).

Таблица 4

**Результаты употребления в речи детей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения**

**(контрольный этап эксперимента)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Список детей | Баллы | Уровень |
| 1. Нина М. | 10 | Средний |
| 2. Илья С. | 11 | Средний |
| 3. Кристина О. | 13 | Средний |
| 4. Станислав И. | 17 | Высокий |
| 5. Вова М. | 17 | Высокий |
| 6. Виталик П. | 9 | Низкий |
| 7. Марина Б. | 13 | Средний |
| 8. Никита В. | 14 | Высокий |
| 9. Кирилл С. | 12 | Средний |
| 10. Андрей П. | 15 | Высокий |

Анализируя полученные данные, можно увидеть, что задания на употребление в речи словесного обозначения пространственных представлений у большинства детей в группе дошкольников особых затруднений не вызвали. Дети с небольшой помощью педагога отвечали на вопросы.

С высоким уровнем – 4 ребенка (40%),

со средним – 5 детей (50%),

с низким уровнем – 1 ребенок (10%).

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента, можно сказать, что систематическое обучение и использование разнообразных методов по активизации в речи детей 5-6 лет грамматических конструкций, отражающих пространственные представления, явились эффективными.

После проведенной работы у детей улучшились представления о взаимоотношении внешних объектов относительно друг друга и собственного тела. Это прослеживается в том, что на контрольном этапе эксперимента отсутствуют дети с низким уровнем. В речи детей стали чаще использоваться предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу *(в, над, под, за, перед* и т. п.). У 50% детей после проведенной с ними работы повысился уровень употребления в речи пространственных предлогов и наречий, перейдя на средний и высокий уровни. 40% детей перешло из среднего уровня к высокому.

С целью анализа эффективности проведенной работы по активизации в речи детей слов, обозначающих **время**, мы использовали следующие задания.

Занятие «**Календарь**» проводилось в форме беседы, детям предлагалось ответить на вопросы. После проведения занятия мы выявили следующие изменения: дети неплохо ориентируются в понятиях «*вчера, сегодня, завтра*»: «*Вчера мы ходили в гости к бабушке, Сегодня я взяла с собой раскраску, а завтра принесу куклу*» (Кристина О.). Девочка верно назвала времена года (по сравнению с констатирующим экспериментом). Андрюша П. уже лучше ориентируется в понятиях «*вчера, сегодня, завтра*»: «*Вчера папа мне купил вертолет. Сегодня за мной придет бабушка, потому что маме некогда, а завтра меня заберут пораньше*». По ответам детей можно сделать вывод, что проведенная нами работа дала положительные результаты, т.к. дети почти не допускали ошибок, которые присутствовали на констатирующем этапе эксперимента.

В игре «**Составь рассказ по картинкам**» мы проследили употребление детьми временных глаголов и наречий. Детям давались картинки с последовательным сюжетом.

Рассказ Марины Б.: «*Наступило утро и девочка проснулась. Потом она пошла в школу. Она там тоже рисует и пишет как и мы в детском саду. Потом ее отпустила учительница домой покушать. Она покушала и села читать книгу. Потом сходила на улицу, покаталась на роликах, и пришла ночь, стало темно. Девочка легла спать*». Мы видим, что в речи ребенка число временных наречий и существительных значительно увеличилось.

Рассказ Никиты В.: «*Это я, когда пойду в школу. Я буду вставать рано, чтобы не опаздывать. После школы, когда меня мама заберет, я сначала покушаю, а потом играть пойду на улицу. Потом я почитаю книжку и вечером пойду спать. А если завтра выходной, я школу не пойду*»

В речи мальчика присутствуют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, а также глагол с наречием (*когда пойду, буду вставать).*

Рассказ Вовы М. не сильно отличается от рассказов других ребят: «*Утром девочка проснулась, нужно вставать, потому что пора идти в школу. Она покушала. В школе она училась. Я тоже, когда пойду в школу, буду учиться. После школы она поиграла на улице и пришла домой, стала что-то писать. Так пришел вечер. Спать всем пора*». Рассказ Вовы состоит как из простых предложений, так и из сложносочиненных с использованием союзов *и, а.*

На данном занятии дети верно использовали как временные глаголы, так и временные наречия и существительные. Правильно соотносили времена суток и явления, которые им соответствуют.

После проведенных занятий мы наблюдали за речью детей в повседневной жизни. Илья С. Подошел к воспитательнице и спросил: «*Когда мы будем кушать? В обед?*»; к нему подбежала Нина М. и сказала: «*А мама мне вчера делала вкусную курочку, когда я вечером приду, я опять ее поем*». Станислав И. посчитал на пальцах и сказал: «*А через два дня, в выходной, мы с папой пойдем в зоопарк. Я потом вам расскаж*у».

Таблица 5

**Сравнительные данные результатов констатирующего и (контрольного этапов эксперимента)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
| Простр. и врем. представления | употребление в речи | Простр. и врем. представления | Употребление в речи |
| Высокий | 0% | 0% | 10% | 40% |
| Средний | 50% | 50% | 80% | 50% |
| Низкий | 50% | 50% | 10% | 10% |

Несмотря на неплохие результаты, мы считаем, что необходимо продолжать работу по активизации в речи детей 5-6 лет слов, со значением времени.

**Заключение**

В рамках данного исследования проанализирована психолого-педагогическая и научно-методическая литература, а также особенности лексико-грамматического развития детей 5-6 лет.

На основе анализа литературы выявлены особенности употребления детьми старшего дошкольного возраста слов, обозначающих пространство и время; изучение психолого-педагогической литературы показало нам важность использования специальных дидактических игр, упражнений, занятий для успешного обучения детей способам речевого выражения пространственных и временных представлений.

В процессе экспериментального исследования нам удалось выделить следующие особенности:

• формирование у ребенка умения точно и правильно обозначать пространственные и временные отношения словом неразрывно связано с со сложным процессом становления пространственных и временных представлений; дошкольный возраст – базовая ступень «теоретического» познания ребенком пространства и времени, формирования единства чувственного и логического его отражения; фактором, определяющим особенности восприятия пространства, являются расширение опыта освоения ребенком окружающего пространства, возможностей ознакомления с многообразием предметной деятельности в разных открытых пространствах;

• развивающийся у ребенка словарь пространственных и временных обозначений содействует более полному и точному отражению пространственных и временных представлений; пополнение словарного запаса положительно влияет на формирование грамматического строя устной речи ребенка; несмотря на большое многообразие существующих в нашей речи характеристик пространственного и окружения, все они основаны на освоении ориентировки на себе и на внешних объектах.

• задача детского сада – научить детей правильно, по смыслу пользоваться словами и грамматическими конструкциями, выражающими различные пространственные и временные понятия, правильно ориентироваться в окружающем пространстве. Многие исследования свидетельствуют об успешности такого обучения в форме дидактических игр и специальных игровых ситуациях, развивающих пространственную и временную ориентировку. Основное место отводится прогулкам, экскурсиям, подвижным играм, физкультурным упражнениям и практической ориентировке в окружающем: групповой комнате, помещении детского сада, на участке, улице. Связь с известными ребенку обозначениями или жизненными ситуациями помогает усвоению новых пространственных и временных терминов.

Изучение особенностей употребления в речи детей 5-6 лет грамматических конструкций, отражающих пространственные и временные представления, показало следующее:

• дети допускают больше грамматических ошибок в употреблении конструкций, отражающих пространственные и временные представления, в повседневной жизни, чем на занятиях; пытаются дифференцировать пространственные и временные обозначения по их смысловому содержанию, основываясь на точном определении пространственных и временных представлений;

• к числу пространственных предлогов и наречий, легко усваиваемых детьми, относятся *тут, там, здесь, около, на, рядом, друг за другом;* обозначения *справа, слева, напротив, между, около, возле и др.* дошкольники усваивают позже и с большими затруднениями; в речи детей 5-6 лет отмечаются ошибки в последовательности временных категорий, дети плохо ориентируются в понятии «сутки».

Констатирующий этап эксперимента показал, что употребление в речи словесных обозначений пространственных и временных представлений вызвало серьезные затруднения у большинства испытуемых (данные см. в параграфе 2.1).

Эффективность формирующего этапа эксперимента обеспечивалась реализацией следующих условий: предоставление правильного речевого образца грамматической конструкции, отражающей пространственные и временные представления; включение работы по обучению детей 5-6 лет способам речевого выражения пространственных и временных представлений в различные виды деятельности детей; использование дидактических игр и упражнений, направленных на активизацию в речи детей слов, обозначающих пространство и время.

**Список использованных источников**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
2. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей : учеб. пособие для студ. / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 2008. – 238 с.
3. Алексеева, М. М. Вопросы обучения правильному звукопроизношению у детей : учеб. пособие для вузов / М. М. Алексеева. – М. : Просвещение, 1975. – 108 с.
4. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателей дет. сада / А. К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.
5. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие для студ. пед. институтов / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 2009. – 255 с.
6. Вансовская, Л. И. Диагностика логико-грамматических конструкций // Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко – М. : Просвещение, 2001. – 230 с.
7. Венгер, Л. А. Психология : учеб. пособие для вузов / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2007. – 112 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь : учеб. пособие для вузов / Л. С Выготский. – М. : Академия, 2006. – 200 с.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи : учеб. пособие для вузов / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 2010. – 276 с.
10. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Бакумова. – М. : Просвещение, 2005. – 180 с.
11. Говорова, Р. И. К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников / Р. И. Говорова // Дошкольное воспитание. –2009. – №3. – С. 45–48.
12. Голубева, Н. И. Опыт изучения ориентировки ребенка в пространстве на первом году жизни // Формирование восприятие пространства и пространственных представлений у детей./ Н. И. Голубева – М. : Просвещение. – 1956. – Вып. 86. – С. 19-36.
13. Диагностика речевого развития дошкольников : учеб.-метод. пособие / под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Аркти, 1997. – 136 с.
14. Игры и игровые упражнения с детьми пятилетнего возраста : книга для воспитателей детского сада / под ред. М. И. Коваленко. – Киев : Изд-во Киевского ун-та, 2008. – 127 с.
15. Каразну, В. И. Ориентирование в пространстве (средний дошкольный возраст) / В. И. Каразну // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – C. 49–55.
16. Ковригина, Л.В. Преодоление нарушений предложно-падежных форм существительных с пространственным значением у дошкольников/ Л. В. Ковригина // Практическая психология и логопедия. – № 1. – 2004. – 73 с.
17. Леонтьев, А. А. Язык, речь и речевая деятельность : научно-метод. пособие / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2006. – 245 с.
18. Максаков, А. И. Учите играя : игры и упражнения со звучащими словами : пособие для воспитателя дет. сада / А. И. Максаков, Г. А. Тумакова. – М. : Просвещение, 1979. – 127 с.
19. Михайлова, 3. А. Игровые занимательные упражнения для дошкольников : для воспит. детского сада и родителей / 3. А. Михайлова. – М. : Просвещение, 2008. – 93 с.
20. Мусейибова, Т. А. О содержании и системе работы по развитию пространственных ориентировок у дошкольников / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 39–43.
21. Мусейибова, Т. А. Ориентировка в пространстве / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8. – С. 32–38.
22. Петрова, О. П. Обучение грамоте : пособие для родителей, воспитателей детских садов / О. П. Петрова. – М. : РОСМЭН-ПРЕСС. – 2008. – 80 с.
23. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 2009. – 256 с.
24. Подготовка детей к школе в детском саду : научно-метод. пособие / под ред. Ф. А. Сохина, Т. А. Тарунтаевой. – М. : Педагогика, 2009. – 191 с.
25. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника : научно-метод. пособие / Н. Н. Поддьяков. – М. : Просвещение, 2010. — 217 с.
26. Поддьякова, Н. Н. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников : научно-метод. пособие / Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесова. – М. : Педагогика, 2011. – 216 с.
27. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1982. – 186 с.
28. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников: книга для воспитателей детского сада и родителей / под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Просвещение, 2006. – 192 с.
29. Семаго, Н. Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. // 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 48 с .
30. Сохин, Ф. А. Занятия по развитию речи в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова и др.; под общ. ред. О. С. Ушаковой. – М. : Просвещение, 1993. – 271 с.
31. Сохин, Ф. А. Осознание речи старшими дошкольниками: подготовка детей к школе в детском саду / Ф. А. Сохин. – М. : Просвещение, 2004. – 124 с.
32. Способы выражения временных отношений в русском языке : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. В. Всеволодовой. – М. : Просвещение, 1975. – 120 с.
33. Степаненкова, Э. Я. Развитие пространственной ориентировки / Э. Я. Степаненкова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 6. – С. 51–55.
34. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 2005. – 230 с.
35. Третьякова, А. Н. Вправо – влево, вверх – вниз : Развитие пространственного восприятия у детей 5-8 лет / А. Н. Третьякова. – М. : Сфера. – 2004. – 80 с.
36. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для воспитателей / О. С. Ушакова, Е. Н. Струнина. – М. : Владос, 2010. – 287 с.
37. Ушакова, О. С. Придумай слово : Речевые игры и упражнения для дошкольников : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова, Е. М. Струнина и др.; под общ. ред. О. С. Ушаковой. – М. : Просвещение, 1996. – 192 с.
38. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду : учеб. пособие для воспитателей / О. С. Ушакова. – М. : Владос, 2009. – 178 с.
39. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников : метод. пособие для воспитателей дош. образ. учреждений / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.
40. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – СПб. : Мим, 2007 – 195 с.
41. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2005. – 240 с.
42. Шорыгина, Т. А. Учимся ориентироваться в пространстве. Материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников : учеб. пособие для воспитателей / Т. А. Шорыгина. – М. : «Творческий центр» Сфера, 2004. –110 с.
43. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 2001. – 195 с.

**Приложение А**

**Практические задания**

**Задание 1**

Перед тобой лист бумаги.

1) Найди середину листа и нарисуй круг.

2) Слева от него нарисуй треугольник, а справа от круга квадрат.

3) Справа от квадрата на некотором расстоянии нарисуй круг, но так, чтобы он был больше уже нарисованного.

4) Между большим кругом и квадратом нарисуй прямоугольник.

5) Слева от треугольника нарисуй маленький квадрат. Он должен быть меньше треугольника.

6) Выше большого квадрата нарисуй овал. Под треугольником нарисуй круг. Между маленьким квадратом и треугольником нарисуй линию. Справа от большого круга нарисуй флажок.

7) Правее флажка, на некотором расстоянии от него нарисуй треугольник, который меньше уже имеющегося.

8) Слева от маленького треугольника, но справа от флажка нарисуй снежинку.

Вот какой, примерно, рисунок должен получиться у ребенка.

**Задание 2**

1) Фигуру, стоящую слева от снежинки, но справа от синего круга, раскрась красным цветом.

2) Раскрась фигуру, которая находится между прямоугольником и флажком синим цветом.

3) Раскрась фигуру, которая находится между большим треугольником и квадратом красным цветом.

4) Раскрась последнюю фигуру в ряду зелёным цветом.

5) Фигуру, стоящую слева от снежинки, но справа от синего круга, раскрась красным цветом.

6) Фигуру под большим треугольником раскрась жёлтым цветом.

7) Фигуру, находящуюся слева от большого круга, но справа от квадрата, раскрась зелёным цветом.

8) Фигуру над жёлтым кругом оставь не закрашенной.

9) Фигуру в начале всего ряда, слева от треугольника, раскрась синим цветом.

10) Фигуру под овалом закрась зелёным цветом.

11) Фигуру между двумя кругами, слева от прямоугольника, над квадратом, закрась жёлтым цветом.

12) Фигуру между флажком и маленьким треугольником оставь не закрашенной.