

Виноградова Вероника Владимировна

бакалавр, учитель

МБОУ «СОШ №64»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Астраханцева Татьяна Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический

университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по формированию ориентировки в пространстве у детей младшего дошкольного возраста. Отмечается, что для ребёнка младшего дошкольного возраста (примерно от 2 до 4 лет) пространство – это не абстрактное понятие, а живая, осязаемая реальность его тела, движений и непосредственного окружения.

Ключевые слова: пространственная ориентация, ориентировка в пространстве, младший дошкольный возраст.

Ориентировка в пространстве является фундаментальной способностью, которая закладывается в самом раннем возрасте и служит основой не только для будущей учебной деятельности, но и для полноценного взаимодействия с миром. Для ребёнка младшего дошкольного возраста (примерно от 2 до 4 лет) пространство – это не абстрактное понятие, а живая, осязаемая реальность его тела, движений и непосредственного окружения. Поэтому работа по формированию этой ориентировки не является отдельным «уроком»; она органично и ежедневно вплетена в ткань повседневной жизни, игр и режимных моментов в детском саду и семье.

В основе этой работы лежит принцип «от себя» – центром вселенной для малыша является его собственное тело. Первостепенная задача взрослого – помочь ребёнку осознать свои телесные границы и освоить схему собственного тела. Это начинается с эмоционального, тактильного общения: называя части тела во время одевания, умывания, игры («Давай наденем носочек на эту ножку», «Моем две ладошки»), взрослый закладывает базовые координаты. Дети учатся различать правую и левую стороны пока не на уровне понятий, а через действие: «В правой ручке держим ложку», «На левую ножку наденем ботиночек». Освоение тела – это первый и главный ориентир, от которого будут выстраиваться все дальнейшие пространственные отношения.

Следующий естественный шаг – это ориентация в ближайшем окружении, в предметном пространстве. Взрослый постоянно комментирует расположение вещей, связывая их с телом ребёнка, используя простые предлоги и наречия. «Мишка сидит на стуле», «Машинка закатилась под шкаф», «Поставь чашку перед собой, а салфетку – рядом». Ключевую роль здесь играет двигательная активность. Пространство познаётся через движение: пролезть через туннель, залезть под стол, спрятаться за штору, перешагнуть через ленту, бросить мяч вперёд или вверх. Чем богаче и разнообразнее двигательный опыт, тем устойчивее формируются пространственные представления.

По мнению Е. С. Овчаровой [2] особое место в этой работе занимает конструирование и продуктивная деятельность. Сооружая башню из кубиков, ребёнок на практике усваивает понятия «высоко» – «низко», «устойчиво» – «неустойчиво». Собирая пирамидку, он осмысливает последовательность «снизу вверх» или «от большого к маленькому». В лепке и аппликации малыш размещает элементы на листе, осваивая центр, верхний и нижний край. Эти действия переводят чувственный опыт в плоскость зрительного образа и конкретного результата.

Самым же естественным и эффективным инструментом остаётся игра. Сюжетно-ролевые игры («Уложи куклу спать в кроватку», «Накрой на стол») моделируют реальные пространственные ситуации. Подвижные игры и игровые

упражнения с чёткими командами («Стань за Машей», «Пробеги между кеглями», «Собери шишки в эту корзинку») делают освоение пространства увлекательным и осмысленным. Дидактические игры с использованием специального материала (блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, игры типа «Лото» или «Найди, где спрятано») помогают закрепить представления о форме, величине, относительном расположении.

Таким образом, работа по формированию ориентировки в пространстве у младших дошкольников – это непрерывный, поэтапный процесс, идущий от познания себя к познанию внешнего мира. Её успех зависит не от количества специальных занятий, а от чуткости и внимания взрослого, который, сопровождая каждый шаг и действие ребёнка точным, наполненным смыслом словом, превращает обычный день в последовательное и радостное открытие пространственных закономерностей мира.

Работа по формированию пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста, несмотря на кажущуюся простоту и естественность, сталкивается с рядом специфических трудностей. Эти сложности коренятся в особенностях развития детей данного периода, в необходимости тонкой педагогической настройки и в преодолении разрыва между стихийным повседневным опытом ребенка и целенаправленным, системным педагогическим воздействием.

Одной из ключевых проблем является незрелость самих пространственных функций у ребенка. В 2–4 года представления о пространстве только начинают складываться, они фрагментарны, неустойчивы и жестко привязаны к конкретной ситуации и собственному телу. Для малыша понятия «слева» или «позади» не являются константами; они меняются в зависимости от того, как он повернулся. Абстрагирование этих понятий от себя, умение определить положение предметов относительно друг друга – это сложнейшая интеллектуальная задача, которая физиологически не может быть решена быстро. Педагог или родитель зачастую сталкивается с тем, что сегодня ребенок, казалось бы, успешно выполняет действие «положи кубик под стол», а на следующий день теряет, ко-

гда просят сделать то же самое в другой обстановке или с другим предметом. Эта ситуативность и нестабильность результатов требует от взрослого огромного терпения и понимания, что процесс носит циклический, а не линейный характер.

В.А. Колесова [1] отмечает, что еще одна существенная трудность лежит в области речевого развития и понимания инструкций. Работа над пространственными представлениями неразрывно связана с усвоением специальной лексики: предлогов («в», «на», «под», «за», «около») и наречий («далеко-близко», «вверху-внизу», «спереди-сзади»). Однако пассивный словарь ребенка (понимание слов) часто опережает активный (умение их употреблять). Малыш может прекрасно понимать, что значит «достань машинку из-под дивана», но сам в речи будет использовать лишь жест или общее указательное слово «там». Непонимание или путаница в сложных, многосоставных инструкциях («Возьми красный кубик и поставь его на полку справа от окна») может привести к фрустрации и отказу от деятельности. Задача взрослого – дробить сложные задачи, сопровождать речь четкими жестами и демонстрацией, постоянно балансируя между упрощением и постепенным усложнением речевых моделей.

Организационный аспект также представляет сложность. Эффективное формирование пространственных ориентировок требует не эпизодических упражнений, а последовательного, продуманного включения в абсолютно все виды детской активности: от утренней гимнастики и сборов на прогулку до сюжетной игры и уборки игрушек. Создать такую насыщенную, постоянно актуализируемую среду – искусство. Педагогу в группе, где 15–20 активных малышей, физически тяжело успеть прокомментировать и обыграть каждую бытовую ситуацию с нужным акцентом. Существует риск подменить живую, ситуативную работу формальными, оторванными от контекста пятиминутками «за столиком» с дидактическим материалом, что резко снижает эффективность.

Индивидуальные различия в темпе развития создают дифференциацию трудностей. В одной группе могут находиться дети с прекрасно развитым «телесным» чувством пространства, ловкие и координированные, и ребята, для ко-

торых даже повторение простого движения за взрослым представляет проблему. Кому-то для понимания достаточно одного показа, другому необходимы десятки повторений с ручной помощью. Организовать работу так, чтобы она была полезна и интересна каждому, учитывая эту широкую вариативность, – серьезный профессиональный вызов.

Наконец, существует риск интеллектуализации и формализации процесса. Желая добиться быстрых и четких результатов, взрослый может начать «натаскивать» ребенка на правильные ответы, требуя механического воспроизведения. Это убивает самую суть процесса: ведь пространство познается телом, движением, действием, а не только зрительным восприятием и заученными фразами. Трудность заключается в том, чтобы удержать игровую, исследовательскую, двигательную-практическую форму деятельности как ведущую, не заменяя ее сухим учебным заданием.

Список литературы

1. Колесова В.А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста / В.А. Колесова. – URL: <https://clck.ru/3RWDEB> (дата обращения: 03.02.2026).

2. Овчарова Е.С. Этапы формирования пространственных представлений у дошкольников / Е.С. Овчарова // Инновационная наука. 2022. – №4–2. EDN ASRATD