**Содержание**

Введение

Глава I. Теоретические основы формирования пространственно-образного мышления старших дошкольников средствами архитектурного проектирования

1.1 Теория пространственных представлений в социально-историческом контексте

1.2 Архитектурное проектирование – состояние и постановка проблемы

1.3 Психолого-педагогические основы изучения проблемы пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития

Глава II. Занятия конструированием в дошкольных образовательных учреждениях как фактор развития пространственных представлений старших дошкольников с задержкой психического развития

2.1 Обследование

2.2 Методы исследования

2.3 Результаты исследования

2.4 Методическое обоснование проведения формирующего эксперимента

2.5 Программа формирующего эксперимента

2.6 Результаты формирующего эксперимента и их анализ

Заключение

Список использованной литературы

Введение

Актуальность исследования. Сегодня, продолжающиеся в России преобразования, требуют поиск новых научных исследований, открытий, обеспечивавших благосостояние ее народа.

Вместе с тем социально-экономическое обновление в стране сопряжено с обширным кризисом практически всех ее жизненно важных сфер: политической, экологической, нравственной, образовательной.

В данной ситуации возникла острая необходимость системного познания средств обучения и воспитания, в том числе в образовательно-воспитательных учреждениях для подрастающего поколения, обеспечивающих готовность жить и работать в новых российских условиях.

В этом контексте, в качестве доминирующих, выделяются два положения об обучении как объективном и историко-культурном непрерывном процессе, сопутствующем становлению цивилизации, и воспитании как осознанном специально организованном процессе, обеспечивающем развитие личности..

Одновременно особое место отводится психолого-педагогическим методикам, определяющим будущий предпочтительный «профессионально-ориентированный» личный профиль восприятия окружающей среды с новых позиций старших дошкольников при их генетически обусловленных предрасположенностях к той или иной среде и предполагающим вид их деятельности при выстраивании «родственных» отношений к данной окружающей среде, а также методикам по формированию пространственно-образного мышления старших дошкольников.

Разработанность проблемы в науке. Анализ степени научной разработанности проблемы - формирование пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в условиях образовательных учреждений показывает, что в отечественной науке сложились предпосылки к ее комплексному изучению:

* теоретико-методологические основания формирования пространственно-образных представлений в обучении и воспитании личности дошкольника (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, К И. Бузаров, М.Р. Кудаев, Е.И. Перовский, П.И. Пидкасистый); образовательно-воспитательные возможности окружающей предметно-пространственной среды (Л.Г. Савенкова, Б.П. Юсов и др.),
* в том числе в контексте экологического воспитания (Б.Т. Лихачев, Н.С. Дежникова, И.В. Цветкова и др.);
* обучение и воспитание личности дошкольника основами архитектурного проектирования в образовательно-воспитательных учреждениях, способствующих формированию чувства пространственно-образных представлений у старших дошкольников (Котенко Л.В., Мануйлов Ю.С. и др.);
* педагогическая деятельность по формированию представлений о проекционной графике в архитектурном проектировании в образовательно-воспитательных учреждениях (Бриллинг Н.С, Климухин А.Г., Короев Ю.И., Левицкий B.C., Пеклич В.А.).

Итак, физиологическая теория пространственно-образных представлениий, как правило, изначально отражает сущность внутренних механизмов нашей зрительной системы (Д. Уолд, П. Браун, Э. Мак-Николм, У. Маркс и др.). В 1990 годах учеными-физиологами изданы первые пособия и статьи по актуальным проблемам пространственно-образного развития, обучения и воспитания старших дошкольников (В.П. Ермаков, Г.А. Якунин) средствами многомерного пространства (Л. Гурвич, Джеймсон, Д. Джадд, Э. Лэнд и др.). Результаты их деятельности нашли отражение в средствах формирования образного мышления личности. В психофизической теории чувства человека рассматриваются в качестве детекторов внешней информации, что позволяет вычленять освоение дошкольниками ценностного содержания в окружающем мире, имеющего эстетический, нравственный, патриотический аспект. В эстетической теории общепринятым является мнение о том, что дошкольники, осознавая "законы красоты", острее воспринимают прекрасное и тоньше его чувствуют (Б. М. Неменский). Как показали исследования, природно-пространственная среда не только воздействует на эмоциональную сферу личности, но и становится составляющей "культурной среды" человека (Д.С. Лихачев), следовательно, и его профориентационной.

В современной психологической науке наблюдается количественный рост эмпирических исследований, посвященных проблемам формирования и развития личности (Ю.А. Аксенова, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, O.K. Конева, П.А. Кудин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Митькин, Е.И. Рогов, К. Роу, С.Л. Рубинштейн, Р.С. Немов, Д.И. Фельдштейн, Е. М. Трофимова, Д. Б. Эльконин).

Графическое видение предметного мира графиками обеспечивает педагогические кадры наглядными средствами, формирующими нравственные, эстетические, патриотические качества личности старших дошкольников (Борисов Д.М.).

В социальной педагогике рассматриваются профориентационные проблемы обучения личности дошкольника в процессе социального воспитания (В.Н. Гуров). При этом в отечественных исследованиях последнего десятилетия доминирующими остаются психолого-педагогические рекомендации об интересной деятельности (С.С. Алексеев, Н.В. Долгоаршинных, Т.А. Копцева, Л. Монахова, А.В. Размыслова).

Очевидно, что такие подходы не только обогащают и расширяют сферу исследовательской деятельности в области обучения и воспитания подрастающего поколения, но и определяют вектор деятельности педагогических кадров в решении проблем старших дошкольников, обусловленных рациональным выбором форм и средств использования будущего профессионального воздействия на личность.

Между тем исследования, в которых рассматриваются только отдельные направления и проблемы, не позволяют составить целостное представление об обучающем и воспитывающем процессе пространственно-образных представлений с его важной психолого-педагогической составляющей - системой средств - основы графического воздействия.

Неразработанность современных научных концепций, ориентирующих образовательно-воспитательные учреждения на целостное представление и решение практических задач обучении и воспитания старших дошкольников, разночтения таких понятий как, «обучении», «воспитание», «пространственно-образные представления», «средства воздействия» «архитектурное проектирование» потребовали, с одной стороны, обращения к философским, культурологическим, психолого-педагогическим основаниям исследуемой проблемы, с другой - вычленения смыслообразующего контекста в разносторонних позициях авторов с учетом всех составляющих, с тем, чтобы логически продолжить их в собственном концептуальном осмыслении проблемы:

- в основе архитектурного проектирования как средства обучения старших дошкольников находятся базисные и вновь образованные социальные ценности, которые должны быть восприняты каждым новым поколением;

- воспитание воздействует на старших дошкольников эффективнее, если оно менее всего ощутимо субъектом и вызывает у него стремление к активной жизнедеятельности, формирует гуманистическое мировоззрение, готовность к самоопределению, навыки самовоспитания и самоорганизации, ориентации на общечеловеческие ценности;

- окружающая предметная действительность предстает как среда, оказывающая существенное, обучающее и целенаправленно т воспитывающее воздействие на молодого человека, неотъемлемой частью, которой является его будущая профессиональная самоопределенность в профориентации во всем многообразии его психологических и эмоциональных реакциях индивидуума.

Исследование современных тенденций в области обучения и воспитания старших дошкольников в образовательно-воспитательных учреждениях вызывает потребность в рассмотрении этих процессов на предыдущем опыте. Это позволяет проанализировать исторические предпосылки, методологические и теоретические проблемы с учетом возможностей разработки и внедрения перспективных моделей и технологий графических проекционных средств в практике обучения и воспитания личности.

Во многих исследованиях данного направления мир переданный средствами архитектурного проектирования, как правило, рассматривается в роли трансформатора социальных и культурных ценностей (Р. Адаме, А. Менсел, Ф. Бецольд, В.М. Шугаев, П.А. Шеваров).

В этом контексте назрела необходимость конкретизации целостного анализа средств в предметно-пространственной среде как фактора обучения и воспитания личности подростка.

Объект исследования: пространственно-образные представления старших дошкольников в условиях архитектурного проектирования.

Предмет исследования: процесс формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в образовательных учреждениях.

Цель исследования: выявить организационно-содержательные условия формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в образовательных учреждениях.

Достижение цели определяется необходимостью решения следующих задач исследования:

1. Выявить своеобразие процесса формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в образовательных учреждениях.

2. Исследовать традиционные виды и формы и современные взгляды на формирование пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в образовательных учреждениях.

3. Определить наиболее эффективные и целесообразные формы приобщения старших дошкольников к средствам архитектурного проектирования в образовательных учреждениях.

4. Разработать методику обучения и воспитания старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в образовательных учреждениях.

Гипотеза исследования заключается в том, что процесс формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в условиях образовательных учреждений будет более эффективным, если:

- содержание, организация и методика образовательной деятельности учреждения будут направлены на формирование пространственно-образных представлений у старших дошкольников средствами архитектурного проектирования социально значимого во всех сферах бытия;

- включение старших дошкольников в процесс формирования пространственно-образных представлений средствами архитектурного проектирования предусматривает ряд приемов педагогического мастерства у специалистов образовательных учреждений;

- в открытом образовательном учреждении будут созданы психолого-педагогические условия для осуществления процесса формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования;

- образовательное учреждение станет открытой социально-педагогической системой, что позволит использовать в воспитательно-образовательном процессе потенциал внешних воздействий на личность старших дошкольников;

- модель формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования будет ориентирована на будущую профессиональную деятельность, и отвечать современным требованиям.

Методологическую основу составили идеи, теории и концепции по формированию пространственно-образных представлений, позволившие обосновать стратегию приобщения старших дошкольников к средствам архитектурного проектирования в образовательных учреждениях, работы по искусствознанию и культурологии (Э.А. Баллер, Д.С. Лихачев, М.С. Каган и др.).

Психолого-педагогический аспект опирается на общую теорию деятельности Н.А. Ветлугиной, Л.П. Робустовой, Л.В. Орловой, Е.И. Корнеевой и др.

Основные методы исследования:

1) изучение философской, психолого-педагогической, специальной литературы по исследуемой проблеме;

2) анализ программ для образовательно-воспитательных учреждений; целенаправленное педагогическое наблюдение и эксперимент; анализ творческих работ старших дошкольников;

3) математические методы обработки данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые теоретически обоснована и экспериментально доказана целесообразность и возможность формирования пространственно-образных представлений у старших дошкольников в процессе приобщения их к средствам архитектурного проектирования, а также их творческого развития в результате освоения конструктивных навыков и умений.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что процесс формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования в образовательных учреждениях на основе сравнения научного и учебно-методического материала по искомой проблеме позволил выявить как общие (российские корни основного содержания архитектурного проектирования), так и его особенные (локальное своеобразие понятий, текстовые характеристики зарубежных произведений, графические элементы в содержании учебно-методических пособий и т. д.) тенденции. Уточнена сущность понятия «архитектурное проектирование» и его составляющих, обуславливающих процесс формирования пространственно-образного мышления старших дошкольников.

Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования могут использоваться в широкой практике работы учреждений разного типа в системе общего и художественного дополнительного образования. Предложенный подход к обучению и воспитанию старших дошкольников средствами архитектурного проектирования может использоваться при создании региональных программ, учебных пособий для подрастающей молодежи в образовательно-воспитательных профильных учреждениях. Разработана программа и методика формирования пространственно-образного мышления у старших дошкольников средствами архитектурного проектирования на основе комплексного подхода к обучению и воспитанию, интеграции предметов общенаучного, гуманитарного и эстетического циклов, взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности обучающейся молодежи.

Результаты исследования, методические рекомендации по приобщению

старших дошкольников к архитектурному проектированию могут использоваться преподавателями ВУЗов и педагогических колледжей при разработке содержания курса теории и методики «Архитектурное проектирование», специальных семинаров, факультативов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективность процесса формирования пространственно-образного мышления на основе архитектурного проектирования в образовательно-воспитательных учреждениях обусловливается активизацией эмоционально-чувственной сферы старших дошкольников, их когнитивного и художественно-творческого развития; интеграцией видов деятельности, имеющих гуманитарно-эстетическую направленность; комплексным взаимодействием видов детской и педагогической деятельности.

2. Основы архитектурного проектирования обладают педагогическими возможностями познавательного и творческого развития старших дошкольников, и является эффективным средством формирования пространственно-образных представлений.

3. Модель формирования пространственно-образных представлений старших дошкольников средствами архитектурного проектирования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования следует из общей логики исследования, методологической, теоретической и практической аргументации его основных положений, адекватных предмету, целям и задачам исследования, соблюдением требований технологии педагогического исследования, репрезентативностью выборки исследования.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

Глава I. Теоретические основы формирования пространственно-образного мышления старших дошкольников средствами архитектурного проектирования

1.1 Теория пространственных представлений в социально-историческом контексте

Как утверждал А.Р. Лурия[[1]](#footnote-1), существенной особенностью пространственного восприятия человека является то, что оно всегда представляется несимметричным, проявляющим отчетливую латерализацию. Он писал о том, что человек различает в "воздействующем" пространстве правую и левую сторону, переднюю и заднюю части, при этом, А.Р. Лурия отмечал, что "индивидуально эти геометрические координаты не являются равноценными". В.Л. Деглин[[2]](#footnote-2) считал, что перцептивное пространство, в отличии от эвклидова, анизотропно, и содержит выделенные области: верх, низ, правое, левое, ближнее, дальнее, вместе с тем, разные области пространства имеют разные эмоциональные и ценностные характеристики. В частности, анализируя рисунки больных с гипертонусом правого или левого полушарий, он утверждал, что обнаруженное в рисунках больных "различное эмоциональное отношение к дальнему и ближнему пространствам взаимосвязано с различной геометрией перцептивного пространства".

В восприятии пространства выделяют несколько аспектов: восприятие трехмерности объекта (объема); восприятие взаимного положения объектов в сагиттальном плане - т.е. сравнительную локализацию объектов в глубину; восприятие расстояния до объектов в сагиттальном плане - т.е. абсолютную локализацию объектов в пространстве[[3]](#footnote-3).

Восприятие пространства — образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятие величины и формы предметов, их взаимного расположения, в котором особенно существенное участие принимают зрительный, двигательный, кожный и вестибулярный анализаторы. В основе восприятия пространства лежат измерения расстояний и углов в окружающем пространстве, осуществляемые активными движениями при контроле, осуществляемым органами внешних чувств (Г. Гельмгольц, И.М. Сеченов). Для чувственного различения направлений вверх и вниз, вперед и назад, направо и налево необходима асимметрия человеческого тела. В качестве отправной точки при восприятии пространства выступает телесная организация самого индивида. В частности ощущения, поступающие от аппарата равновесия, формирующие восприятие направления вверх — вниз, свидетельствуют об отклонении тела от того положения, когда вертикальная ось тела перпендикулярна плоскости земли. За счет работы механизмов пространственного зрения формируется восприятие глубины, вдали.

Зрительное восприятие — совокупность процессов построения зрительного образа окружающего мира. Из этих процессов более простые обеспечивают восприятие цвета, которое может сводиться к оценке светлоты, или видимой яркости, цветового тона, или собственно цвета, и насыщенности как показателя отличия цвета от серого равной с ним светлоты. При этом основные механизмы цветового восприятия имеют врожденный характер и реализуются за счет структур, локализованных на уровне подкорковых образований мозга. Более филогенетически поздними являются механизмы зрительного восприятия пространства, в которых происходит интеграция соответствующей информации о пространстве, полученной также от слуховой, вестибулярной, кожно–мышечной сенсорных систем. В пространственном зрении выделяют два основных класса перцептивных операций, обеспечивающих константное восприятие. Одни позволяют оценивать удаленность предметов на основе бинокулярного и монокулярного параллакса движения. Другие позволяют оценить направление. В основном пространственное восприятие обеспечивается врожденными операции, но их окончательное оформление происходит в приобретаемом в течение жизни опыте практических действий с предметами. Пространственное восприятие является основой восприятия движения, которое также осуществляется за счет врожденных механизмов, обеспечивающих детекцию движения. Более сложными операциями зрительного восприятия является операции восприятия формы, которые и в филогенезе, и онтогенезе формируются достаточно поздно. Основой выступает восприятие пространственных группировок как объединение однотипных элементов, расположенных в достаточно узком зрительном поле.

Полноценность овладения знаниями о пространстве, способность к пространственному ориентированию обеспечивается взаимодействием двигательно-кинестетического, зрительного и слухового анализаторов в ходе совершения различных видов деятельности ребенка, направленные на активное познание окружающей действительности.

Развитие пространственной ориентировки и представление о пространстве происходит в тесной связи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического опыта детей, с изменением структуры предметно-игрового действия, связанного с дальнейшим совершенствованием двигательных умений. Формирующиеся пространственные представления находят свое отражение и дальнейшее развитие в предметно-игровой, изобразительной, конструктивной и бытовой деятельности детей.

Качественные изменения при формировании пространственного восприятия связаны с развитием речи у детей, с пониманием и активным употреблением ими словесных обозначений пространственных отношений, выраженных предлогами, наречиями.

Овладение знаниями о пространстве предполагает умение выделять и различать пространственные признаки и отношения, умение их правильно словесно обозначать, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных трудовых операций, опирающихся на пространственные представления.

Большую роль в развитии пространственного восприятия играет конструирование и лепка, включение адекватных действиям детей словесных обозначений в экспрессивную речь.

Представления о пространстве складываются у ребенка постепенно. Основополагающим этапом в структуре формирования пространственных представлений является ***восприятие малышом собственного тела***, которое начинается с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка со взрослыми. Новорожденный еще не знает, где заканчивается он сам и где начинается окружающий мир, не догадывается, что у него есть ручки и ножки. Пока малыш не начнет держать головку, садиться, вставать, двигаться, информацию о мире и о самом себе он получает через тактильные ощущения. Чем больше разнообразных ощущений будет получать ребенок на этом этапе, тем скорее разовьются у него представления о границах собственного тела. Очень быстро кроха поймет, что именно там, где он ощущает соприкосновение с гладкой или шершавой, твердой или мягкой, холодной или теплой поверхностью, проходит граница его телесного «я». В книге замечательного отечественного психолога Л.С. Выготского «Мышление и речь» сказано, что «*понятие образуется, когда сформируются ощущения*». А значит, в первые годы жизни малыша нужно сформировать у него ***ощущение*** пространства.

Как только ребенок встал на ножки и пошел, окружающее его пространство значительно расширяется и комната превращается в новый неизведанный мир, которому карапуз безгранично рад. Этот период является чрезвычайно важным для нормального и полноценного развития ребенка, именно сейчас он переходит на следующую стадию развития пространственных представлений – у него начинают формироваться представления о ***пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами***. Эти взаимоотношения малыш познает только через практическую деятельность, через манипуляцию с предметами. Вот он изо всех сил пытается дотянуться до заманчивой коробки с пуговицами, которую мама предусмотрительно поставила на верхнюю полку шкафа, и понимает, что она стоит слишком высоко, а теперь безуспешно старается сбить мячиком кеглю, пока не догадается, что надо кидать мячик дальше, – одним словом, на этом этапе развития пространственные представления формируются в игре и в повседневной жизни. Чтобы годовалый кроха усвоил, как взаимодействуют предметы в пространстве, с ним можно поиграть в несложные игры. Например, «Потерялся мишка». Где же он может быть? Под кроватью? Или в ящике? А может, на столе? Ах, вот он, за комодом!

Между тремя и четырьмя годами у ребенка начинает складываться представление о правом и левом, т.е. формируется и созревает телесная схема. Завершается процесс формирования различения ребенком правой и левой сторон собственного тела примерно к шести годам. Чтобы понять, сформировались ли у дошкольника представления о правом и левом, определить уверенно ли он воспринимает схему собственного тела, попросите показать, где у него правая рука, левая нога, левая пятка, правый глаз и остальные части тела (ухо, щека, локоть, колено, плечо и т. д.). Нечетко сформированные представления от правых и левых частях тела зачастую становятся причиной расстройств письменной речи (чтения, письма).

Формирование пространственной ориентировки неразрывно связано с ***развитием мышления и речи***. Существенные изменения в восприятии пространства у дошкольника наблюдаются с появлением в его словаре слов, обозначающих место, направление и пространственное расположение предметов. С появлением в активном словаре дошкольника слов: *влево, вправо, вперед, назад, близко, далеко* восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень - расширяются и углубляются пространственные представления. Поощряйте малыша, когда он употребляет в собственной речи новые слова.

Чтобы ребенок успешно учился в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Исследования ученых показали, что, если пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития: при конструировании малышу бывает трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму, у него нарушается графическая деятельность. Из-за того, что малышу трудно различить, как располагаются в пространстве отдельные элементы букв, запомнить их конфигурацию, он может писать некоторые буквы в зеркальном отображении: З вместо Е, R вместо Я. При письме нарушается высота, ширина и наклон буквы, что, конечно же, сказывается и на качестве, и скорости письма. Кроме того, у ребенка нередко возникают трудности при овладении чтением и счетом.

Нередко родители надеются, что с возрастом ребенок «выровняется», «подтянется», «станет стараться» и учеба пойдет на лад. Увы, это очень опасное заблуждение. С возрастом данные трудности сами по себе не проходят, а только усугубляются и способствуют возникновению новых проблем в обучении ребенка (появлению специфических ошибок на письме). Более того, если ребенку не будет оказана квалифицированная помощь специалиста, то сложности могут возникнуть и при изучении геометрии, географии, истории, иностранного языка и т.д.

Поэтому, чтобы в школе у малыша не было проблем, стоит уже сейчас уделить внимание играм, которые помогут ему сформировать и развить пространственные представления.

Эй, ребята, что вы спите?!

На зарядку становитесь!

Справа – друг и слева – друг!

Вместе все в веселый круг!

Под веселые напевы

Повернемся вправо, влево.

Руки вверх! Руки вниз!

Вверх! И снова поклонись!

Вправо, влево головою!

Руки вверх! Перед собою!

Топни правою ногой!

Вправо шаг. На месте стой!

Топни левой ногой!

Влево шаг! И снова стой.

Повернись направо к другу.

Правую дай другу руку.

Повернись налево к другу.

Левую дай другу руку.

Шаг – назад и два – вперед!

Вправо, влево поворот!

Покружимся, повернемся,

Снова за руки возьмемся.

Во саду ли, в огороде

У Ивана ослик бродит.

Выбирает, выбирает,

Что сначала съесть – не знает.

Наверху созрела слива,

А внизу растет крапива.

Впереди крыжовник зреет,

Позади малина спеет.

Слева – свекла, справа – брюква,

Слева – тыква, справа – клюква.

Снизу – свежая трава,

Сверху – сочная ботва.

Закружилась голова,

Кружится в глазах листва.

Ослик глубоко вздохнул…

И без сил на землю лег.

При работе с малышом можно использовать следующие задания:

**подумай, нарисуй, расскажи.** Подумай и составь предложения по картинке. Не забудь в своих предложениях употреблять слова: **НА, В, ПОД, ЗА, ПЕРЕД, У, ОТ**.

1.2 Архитектурное проектирование – состояние и постановка проблемы

Известно, что способность создавать и свободно оперировать пространственными образами в процессе решения прикладных задач рассматривается сегодня как одна из фундаментальных человеческих способностей, характеризующих уровень общего интеллектуального развития человека. В современных условиях развития науки и техники наблюдается устойчивая тенденция к использованию схематического представления информации, замене реальных пространственных объектов-моделями, наглядных изображений- условными обозначениями. Поэтому "для специалистов любого профиля необходимы умения создавать мысленную пространственную конструкцию объекта по его графическому представлению и умения оперировать вторичными образами". Основной школьной дисциплиной, формирующей эти умения, считается геометрия. Однако ряд исследователей констатирует, что указанная способность формируется недостаточно.

Мы считаем, что сократить существующий разрыв между возрастными требованиями к графической культуре человека и реально получаемым в школе уровнем стереометрической подготовки можно при условии формирования основных стереометрических сенсорных эталонов и технологий пространственного восприятия уже в среднем дошкольном возрасте на этапе перехода от практически-действенного к наглядно-образному мышлению.

Используя известные закономерности перцептивной деятельности (Б.Ананьев, Д.Биллс, Е.Кабанова-Меллер, И. Якиманская, Л. Якобсон и др.), приводящей к возникновению образа трехмерного объекта, представленного на плоскости и переводу пространственных представлений из мысленной сферы в реальное графическое изображение, мы осуществляем знакомство дошкольников с объемной геометрией по этапам:

1) получение простейших трехмерных геометрических эталонов (куб, параллелепипед, треугольная призма, четырехугольная призма, цилиндр) путем динамического линейного преобразования в пространстве соответствующих двумерных геометрических эталонов (квадрат, прямоугольник, треугольник, произвольный четырех угольник, круг);

2) получение простейших трехмерных геометрических эталонов (сфера эллипсоид, полусфера) путем вращения в пространстве соответствующих двумерных геометрических эталонов (круг, эллипс, полукруг);

3) получение простейших трехмерных геометрических эталонов (конус, усеченный конус) путем двойного динамического преобразования: линейного перемещения и шкалирования двумерного геометрического эталона "круг";

4) восприятие и анализ структуры сложных трехмерных тел. Элементы конструирования;

5) анализ взаиморасположения неподвижных и движущихся тел в пространстве, ориентация в пространстве;

6) восприятие и анализ двумерных моделей геометрических тел;

7) создание пространственных представлений тел по двумерным моделям;

8) оперирование пространственными образами тел: статическими и динамическими;

9) знакомство с методами плоскостного отображения трехмерных тел;

10) установление взаимосвязи между телами и их графическими изображениями;

11) установление взаимосвязей цепочки: телорисунок- двумерный чертеж- символическое условное обозначение.

Для поэтапного формирования графических образов трехмерного пространства необходимы специальные средства организации познавательной деятельности детей. Набор традиционных средств обучения стереометрии (статические модели, таблицы, слайды и др.) для это цели не подходят даже потому, что дошкольники слабо владеют навыками элементарного чтения, а также потому, что эти средства предназначены для фронтальной работы и не обеспечивают индивидуализации обучения. Главное же условие- динамические метаморфозы образов тел (см этапы 1, 2, 3, 5, 8)- не могут адекватно обеспечивать даже стандартные компьютерные средства обучения.

Психологами доказано, что у человека врождены не сами способности, а способности к их развитию. Следовательно, необходимо создавать условия для развития творческой активности детей. Основные идеи моей работы с дошкольниками – это создание условий для развития и реализации способностей каждого ребенка, помощь ребенку в индивидуальном и творческом росте, обеспечение атмосферы психологического комфорта.

Детский дизайн – новая художественно-продуктивная деятельность, которая понимается как проектное мышление самого широкого диапазона. В дизайне важны не только развитие замысла, но и планирование результата, что способствует развитию ребенка.

Введение этой деятельности в образовательный процесс обусловлено возросшими культурными потребностями людей в современном мире, возможностями детей, а также концепцией дошкольного образования, которая заявляет в качестве важнейшей основы реализации программного содержания развивающую предметную среду детской деятельности – как систему материальных объектов, функционально моделирующих содержание физического и духовного развития ребенка. Кроме того, реализация базисной программы развития ребенка – дошкольника “Истоки” в ДОУ предусматривает ознакомление детей старшего дошкольного возраста с художественной декоративной деятельностью, основами дизайн-культуры.

Занимаясь с детьми основами дизайн-деятельности, необходимо сформировать у дошкольников художественный вкус, умение выражать свой внутренний мир, используя различные материалы и техники изображения, элементы дизайн-культуры; стремление создавать красивые, гармоничные работы.

В практике детского сада нередко смешивают содержания понятий: “изобразительная деятельность” (с рукоделиями), “творческое конструирование” и собственно деятельности “детского дизайна”. Естественно, что эти ограничения условны, но вместе с тем следует отметить следующее: детская продукция после художественно-дидактических занятий складываемая в папки и коробки и далее не востребованная – это еще не детский дизайн. Так, детская выставка (интерьер, декор и костюмы к праздниками развлечениям (к примеру, оформленные с их участием) могут являться объектами детского дизайна (декоративно-оформительской деятельности). Вместе с тем, профессиональный дизайн имеет общие черты с детским дизайном, т.е. изобразительной деятельностью и конструированием. Это:

* оригинальность и неповторимость творческого продукта;
* знакомство с системой сенсорных эталонов, предпосылкой модульного принципа проектирования;
* совместно раздельный характер исполнения замысла;
* предметно и пространственно-декоративный характер проектной деятельности;
* использование аналогичных материалов и техник;
* общий подход в оценке художественности профессионального и “детского” искусства;
* самодостаточность неконкурентоспособность продукции детского творчества (эксклюзивного поиска проектанта).

Искусство дизайна активно входит в жизнь. Если “дизайн для детей” является одним из направлений профессиональной деятельности художников-дизайнеров, то “детский дизайн” связан с декоративной деятельностью самого ребенка по благоустройству окружающей его предметно-пространственной среды.

Дети обращают внимание на окружающие объекты среды, которые им нравятся или не нравятся, отмечают разнообразие их окраски, формы, величины, пропорций. Они могут собирать растения и минералы, использовать бумагу, ткани и синтетические материалы, создавать из них аранжировки (букеты, гербарии, гирлянды) и образные композиции для украшения своего быта.

Игры художественного содержания и сюжетно-ролевые побуждают детей к поискам гардероба для кукол (платья, шляпки, туфли), декора спектаклей, развлечений и праздничных утренников.

Старшие дошкольники оценивают костюмы персонажей, одежду и внешний вид сверстников и взрослых, подражают опрятно и нарядно одетым. По одежде и поведению они могут судить о возрасте и профессии, вкусах и образе жизни людей. В этом возрасте ребенок способен подбирать обстановку кукольных комнат не только по назначению (гостиная, кухня-столовая, спальня). Наблюдая и оценивая убранство комнат (дома, в детском саду), дети переносят доступные им принципы эстетического единства (сервиз, гарнитур мебели, ансамбль декора) и художественной образности убранства в собственную практику создания кукольно-игрового интерьера.

Дети могут участвовать в создании многоплановых архитектурно-художественных композиций (“Волшебный городок”, “Дворец снежной королевы”, “Страна чудес”, “Три медведя”, “Русский дом” и др.), рассчитанных на длительный срок, любят постоянно что-то изменять в обстановке, достраивать и дорисовывать.

Старший дошкольник в состоянии “увидеть” и с помощью взрослого поэтапно реализовать свой “проектный замысел”, предвосхищая художественный результат. Это делает возможным наряду с использованием традиционных видов изобразительной деятельности приобщение детей к новым ее видам: архитектурно-художественному дизайну и моделированию одежды с аранжировками-украшениями из разных материалов.

Чтобы привить любовь дошкольников к изобразительному искусству, вызвать интерес к рисованию, начиная с младшего дошкольного возраста, широко использую в своей работе нетрадиционные техники изображения. Такое нетрадиционное рисование доставляет детям множество положительных эмоций, раскрывает возможность использования хорошо знакомых им предметов в качестве художественных материалов, удивляет своей непредсказуемостью. Опыт работы свидетельствует: рисование необычными материалами и оригинальными техниками позволяет детям ощутить незабываемые положительные эмоции. Эмоции, как известно, это и процесс, и результат практической деятельности, прежде всего художественного творчества. По эмоциям можно судить о том, что в данный момент радует, интересует, подвергает в уныние, волнует ребенка, что характеризует его сущность, характер, индивидуальность. Затем постепенно ввожу элементы дизайна, которые работе со старшими дошкольниками перерастают в самостоятельные занятия по дизайн-деятельности.

В процессе обучения дети знакомятся с особенностями, свойствами и возможностями различных художественных материалов и технологиями: рисование по мокрой бумаге; рисование зубной пастой по цветной бумаге; монотипии (целлофан, бумага, стекло); рисование через копировальную бумагу; рисование пластилином; пальцевая живопись; рука-трафарет; кляксография; применение приема “набрызг”; коллаж; метод тычка; чеканки; витражи.

Введение в занятия элементов дизайна требует расширять знания детей о свойствах различных материалов (бумаги, картона, ткани, пластмассы, природных материалов и др.) и формировать навыки и умения при работе с ними. Это позволяет детям выбрать для воплощения своих замыслов наиболее подходящую технику или материал.

В раздел по ознакомлению и экспериментированию с различными художественными материалами входят:

Работа с бумагой и картоном: окрашивание бумаги разными способами: штампы, разные техники аппликации (мозаичная, обрывание); плетение из бумаги, бумажная пластика, оригами, создание игрушек с подвижными деталями, конструирование отдельных поделок из бумаги и картона.

Работа с природными материалами: аппликация из растений, соломки, тополиного пуха, ваты, аппликация из семечек, косточек, аппликация природными сыпучими материалами (толченая скорлупа, опил, чай), мозаика из яичной скорлупы, создание объемных поделок из шишек, соломы, мочала и другого природного материала.

Работа с бросовым материалом: аппликация из поливиниловых пленок, тонких пластмасс, упаковочного картона. Изготовление поделок на основе коробок (мебель, транспорт, сказочные персонажи и т.д.), работа с проволокой и фольгой (каркасные куклы).

Работа с тканью и другими волокнистыми материалами: аппликация из ткани: аппликация из ткани, из мелко нарезанных ниток, роспись ткани красками по трафарету и свободная роспись.

Также, в практике работы с детьми используются элементы архитектурно-художественно дизайна. Архитектурно-художественный дизайн отвечает фундаментальным задачам развития ребенка, поскольку вся его окружающая обстановка, интерьер, как элементы общей культуры, формирует эстетическое отношение к быту. Данная задача решается через ознакомление детей с доступными им образцами отечественного и мирового зодчества, как старинного (избы, терема, дворцы), так и современного.

Занимаясь архитектурно-художественным дизайном, дети работают в трех пространствах: кукольное, детское, взрослое. Поэтапно планирую работу детского дизайна в интерьере. Дети благоустраивают свое ближайшее кукольно-игровое пространство, затем переходят в соразмерный с ними детский интерьер (ширмы-перегородки, мебель, декоративные изделия). Они чувствуют себя и “гулливерами” и “хозяевами” своих пространств. Дети рисуют, вырезают, плетут, лепят и расписывают несложные элементы обстановки для напольных кукольно-игровых пространств (обои, занавески, скатерти, дорожки, коврики и т.д.), а также – несложные декорации к спектаклям и развлечениям.

Плодотворна дизайн-деятельность детей в художественно-игровых ситуациях, типа: “Театр мод”, “Праздник шляп”, “О карнавал, карнавал!”, “Бал в сказочном королевстве”. Дети проявляют себя настоящими художниками- модельерами. Придуманные ими модели шляп, платьев, костюмов отличаются оригинальностью и индивидуальностью.

В подготовке к театральному фестивалю дети участвуют в создании театральных афиш, театральной тумбы, пригласительных билетов.

Интересен и полезен дизайн композиций из природных и искусственных материалов (зелень, сухостой, минералы, бумага, лоскут, дерево, синтетика и др.). Занимаясь рукоделием из материалов живой и неживой природы, дети приобщаются к красоте.

Дети умело подбирают и создают декоративные украшения к праздничной одежде для себя и для близких (галстуки, брошки, значки и др.).

Старшие дошкольники в состоянии планировать свою деятельность, предвосхищая художественный результат и поэтапно планируют свой “проектный замысел”. Например: свои представления о праздничном убранстве помещения реализуют сначала в рисунках, потом в макетах, а затем на практике.

Обучение технике нетрадиционного рисования и освоения дизайн-культуры осуществляется поэтапно:

демонстрация педагогом новой техники рисования (с новым материалом), мотивация ребенка на освоение нового способа;

самостоятельное или совместное со взрослым экспериментирование с новым материалом, новым способом;

апробирование способов рисования ребенком в самостоятельной деятельности;

использование нового способа (материала) при создании художественного образа в самостоятельной или совестной со сверстниками деятельности.

Для успешной работы с детьми организуют: эстетически грамотную среду; художественно-декоративную деятельность детей.

Содержание работы планирую в следующей последовательности: от фольклорно-декоративных образов к сюжетно-изобразительным, от предметно-декоративной деятельности к пространственно-декоративной, от оформления кукольно-игрового пространства к детскому и взрослому интерьеру, а также – наблюдение природных объектов, предметной среды, результатов собственной дизайн-деятельности и любование ими.

Воспитание средствами искусства должно осуществляться в тесном единстве со всеми сторонами художественного воздействия на ребенка – через художественную литературу, живопись, театрализованную деятельность. Только комплексное воздействие искусств может оказать существенное влияние на гармоническое формирование личности ребенка. Знакомство детей с искусством следует рассматривать не как формальное обучение с целью получения определенной суммы знаний и выработки определенных умений и навыков, а как интересный увлекательный процесс доверительного общения с детьми, “погружения” их в мир творчества, создания новых художественных образов и сюжетов, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка.

На занятиях использую синтез разных видов искусств: рассматривание картин, предметов декоративного творчества и дизайн-деятельности, поэзию и музыку. Показываю детям оригинальные образцы, слайды и репродукции, вместе с детьми собираю и систематизирую материалы для аранжировок.

Дети учатся подбирать растения и минералы, отходы галантереи и бижутерии (пряжки, пуговицы, бусы, кольца, флаконы и др. упаковочная тара). Работа с разнофактурными материалами (мягкий – твердый, блестящий – тусклый) развивает сенсорные способности, интеллект ребенка. Советую, помогаю, направляю деятельность детей, мастерю вместе с ними.

Образовательный процесс построен таким образом, что дети самостоятельно могут выбирать разные художественные материалы и инструменты. Я только рекомендую как удобнее, целесообразнее передать тот или иной образ. Зная свойства различных материалов, дети удачно сочетают их в работе. Свободно владея разными способами изображения, дети могут выбирать те из них, которые в большей степени подходят для передачи выразительного образа, красивой композиции.

Во время продуктивной деятельности дети могут свободно общаться с воспитателем и друг с другом по поводу работы.

Опыт работы по развитию творческих способностей детей при формировании дизайн-культуры помогает каждому ребенку, независимо от уровня его развития, раскрыть свой творческий потенциал и проявить себя. Разнообразие материала (подручного или бросового) рождает у детей оригинальные идеи, развивает фантазию и воображение, вызывает желание придумывать новые конструкции и использовать их в играх. А так же позволяют ребенку почувствовать уверенность в себе, в своих силах, что способствует повышению самооценки.

В результате занятий по детскому дизайну дети стали эмоциональнее откликаться на красоту природы, одежды, помещений, проявлять более устойчивый интерес к изобразительному искусству, повысилась их творческая активность и художественная самостоятельность.

Творческая активность проявляется также в способности детей планировать свою работу. Дети учатся замысливать образ, искать средства его воплощения, продумывать последовательность своей работы и добиваться результата. Все чаще в высказываниях детей начинает звучать местоимение “Я”: “ Я нарисую так…, Я сделаю это по-своему…, Я думаю…, Я видел…, Я чувствую…, Я могу…”. Это говорит о том, что дети научились открывать, творить для себя мир и себя в своем мире.

Кроме того, занятия дизайном способствуют формированию у детей устойчивости замысла, оказывают помощь в умении планировать свой результат. У дошкольников пробуждаются чувства творческого удовлетворения (“я” – декоратор, “я” – модельер). В сотворчестве с другими детьми стала ярче выступает индивидуальность каждого ребенка, особенности творческого почерка, техник исполнения.

Особенности деятельности детей занимающихся дизайном, определили новый характер их взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Художественные эмоции и интересы, возникающие в процессе продуктивной совместно-поисковой деятельности, способствовали успешному формированию у детей творческого мышления, общительности. В живом общении с искусством они научились создавать и использовать в оформлении аранжировки из природных материалов, подбирать и создавать фасоны одежды, костюмов, обстановку для игр и спектаклей, праздничных утренников, благоустраивать бытовые и праздничные интерьеры.

Наблюдая за окружающей предметной средой, старшие дошкольники учатся подбирать обстановку кукольных комнат в соответствии с назначением помещений (гостиная, кухня-столовая, спальня). Так, играя в сюжетно-ролевые игры, они проявляют себя активными участниками инсценировок, придумывают гардероб для кукол, персонажей спектакля, костюмы для развлечения (платья, шляпки, туфли, украшения)[[4]](#footnote-4).

1.3 Психолого-педагогические основы изучения проблемы пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития

Формирование образов окружающего мира у детей с ЗПР осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий.

Каких-либо первичных нарушений на уровне органов чувств у детей с задержкой психического развития не обнаруживается.

Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений: формирование целостного образа предметов — результат сложного взаимодействия ощущений (часто ощущений, относящихся к нескольким органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Именно это взаимодействие и оказывается нарушенным у детей с задержкой психического развития.

Развитие восприятия включает в себя два взаимосвязанных аспекта[[5]](#footnote-5):

* формирование и совершенствование представлений о разновидностях свойств предметов, выполняющих функцию сенсорных эталонов;
* формирование и совершенствование самих перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов.

Для детей с ЗПР характерны прежде всего недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире.

Это нельзя отнести только за счет бедности опыта ребенка (собственно и сама эта бедность опыта в значительной мере обусловлена тем, что восприятие детей неполноценно и не поставляет достаточной информации): при ЗПР нарушены такие свойства восприятия, как предметность и структурность. Проявляется это в том, что дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Кроме того, они испытывают затруднения при необходимости узнать предметы на контурных или схематических изображениях, особенно если они перечеркнуты или перекрывают друг друга. Дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы или их отдельные элементы[[6]](#footnote-6), часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т.д. Польский психолог Х.Спионек прямо отмечает, что отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин трудностей в обучении, испытываемой данной категорией детей.

Страдает также и целостность восприятия. Имеются данные, указывающие на то, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности при необходимости вычленить отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое. Эти дети затрудняются в достраиваний целостного образа по какой-либо его части[[7]](#footnote-7), сами образы предметов в представлении детей недостаточно точны и само количество образов-представлений у них значительно меньше по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Имеются данные, указывающие на затруднения в построении целостного образа и выделении фигуры (объекта) на фоне. Целостный образ из отдельных элементов формируется замедленно. Например, если нормально развивающемуся ребенку показать на экране три произвольно расположенные точки, он сразу же непроизвольно воспримет их как вершины воображаемого треугольника. При задержке психического развития формирование подобного единого образа требует большего времени. Эти недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ребенок не замечает чего-то в окружающем его мире, «не видит» многого из того, что показывает учитель, демонстрируя наглядные пособия, картины. Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «несхваченными», как бы невидимыми. Ребенок с задержкой психического развития воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник.

Различия между детьми с задержкой психического развития и их нормально развивающимися сверстниками становятся все более выраженными по мере усложнения объектов и ухудшения условий восприятия.

Скорость восприятия у детей с задержкой психического развития становится заметно ниже нормальной для данного возраста фактически при любом отклонении от оптимальных условий. Такое действие оказывают малая освещенность, поворот предмета под непривычным углом, наличие по соседству других аналогичных предметов (при зрительном восприятии), очень частая смена сигналов (объектов), сочетание, одновременное появление нескольких сигналов (особенно при слуховом восприятии). Эти особенности были отчетливо выявлены в исследовании, проведенном П.Б. Шошиным[[8]](#footnote-8).

У детей нарушены не только отдельные свойства восприятия, ко и восприятие как деятельность, включающая и мотивационно-целевой компонент, и операциональный, на уровне действий идентификации, приравнивания к эталону, перцептивного моделирования. Детям с ЗПР свойственна общая пассивность восприятия (А. Н. Цымбалюк), что проявляется в попытках подменить более сложную задачу более легкой, в желании побыстрее «отделаться». Данная особенность обусловливает наличие у детей крайне низкого уровня анализирующего наблюдения, проявляющегося в: ограниченном объеме анализа; преобладании анализа над синтезом; смешении существенных и несущественных признаков; преимущественной фиксации внимания на видимых различиях объектов; редком использовании обобщенных терминов, понятий. У детей с ЗПР отсутствует целенаправленность, планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия они ни использовали (зрительный, тактильный или слуховой). Поисковые действия характеризуются хаотичностью, импульсивностью. При выполнении заданий на анализ объектов дети дают результат, отличающийся меньшей полнотой и недостаточной точностью, опущением мелких деталей, односторонностью.

Степень сформированности пространственных представлений и их использования в деятельности характеризует важную составляющую развития ребенка — основу внутреннего плана деятельности. В своих исследованиях Б.Г. Ананьев и Е.Ф. Рыбалко[[9]](#footnote-9) показали, что восприятие пространства является сложным полифункциональным процессом, включающим в себя такие составляющие, как целостность поля зрения, острота зрения, глазомер. Восприятие пространства невозможно без образования систем связи между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами[[10]](#footnote-10). Определение правильного положения в пространстве требует соответствующего уровня развития аналитико-синтетического мышления.

Ориентировка в пространстве складывается постепенно, от чувства собственного тела (темного мышечного чувства и соматогнозиса на ранних этапах онтогенеза, включая право- и левоориентацию[[11]](#footnote-11)) до выработки стратегии поведения в физическом и социальном мире.

У детей с ЗПР часто наблюдаются затруднения в право- и левоориентации, а также невыраженная или перекрестная латеральность[[12]](#footnote-12).

З.М. Дунаева, исследуя процесс пространственного восприятия у детей с ЗПР, пришла к выводу о том, что у данной категории детей грубо нарушена ориентировка в пространстве. Это в дальнейшем отрицательно сказывается на формировании графических навыков, письма и чтения. В рисунке человека, который рассматривается как наиболее знакомый объект для изображения у старших дошкольников и младших школьников, отмечаются выраженные пространственные нарушения в расположении фигуры на листе бумаги, выраженная диспропорциональность отдельных частей тела, неправильное соединение частей тела между собой, отсутствие изображения отдельных частей человеческой фигуры, например бровей, ушей, одежды, пальцев рук и т.д[[13]](#footnote-13).

Наиболее онтогенетически ранняя форма запечатления поступающей информации – непроизвольная память. Она является практически единственной формой памяти на протяжении раннего и дошкольного возраста и не теряет своего значения в более старшем возрасте.

У детей с ЗПР отмечаются определенные недостатки в развитии данной формы памяти. В частности, ввиду сниженной познавательной активности страдает непроизвольное запечатление информации[[14]](#footnote-14). В одной из методик младшим школьникам с ЗПР предлагалось раскладывать картинки из группы в соответствии с начальной группой названия изображенных в ней предметов. Было обнаружено, что дети с ЗПР не только хуже запоминали предметы и тратили больше времени на задание, но, главное, у них не наблюдалось заинтересованности в получении как можно более высоких результатов при припоминании. Дети не пытались использовать специальные приемы и даже подменяли одну задачу другой – начинали придумывать новые слова на соответствующую букву.

Установлено, что на продуктивность непроизвольного запоминания детей влияет характер материала и выполняемой с ним деятельности[[15]](#footnote-15). Так, наглядно предъявляемый материал запоминается лучше, чем вербальный, при этом возможность манипулировать им создает более благоприятные условия для запоминания.

Начиная со старшего дошкольного возраста данная форма памяти, основанная на опосредовании процессов запечатления целью, логическими приемами, все больше начинает занимать ведущее место в структуре оптимального психического развития ребенка как основа для систематического обучения.

Применительно к детям с ЗПР остается в силе та же закономерность: ими лучше запоминается наглядный (неречевой) материал. По продуктивности произвольного запоминания дети с ЗПР занимают промежуточное положение (как, впрочем, и по остальным показателям психического развития) между нормально развивающимися сверстниками и умственно отсталыми. При этом расхождение между уровнем невербальной памяти и вербальной у данной категории детей значительно выше, чем у нормально развивающихся детей.

Произвольное запоминание предполагает сознательные усилия по поиску «узелков на память», т.е. специальных способов запоминания предъявляемой информации. Детям с ЗПР свойственно отсутствие активного поиска рациональных приемов запоминания и воспроизведения. Без помощи взрослых им трудно удерживаться в рамках требуемой задачи, следовать инструкции.

Мнестическая деятельность детей с ЗПР характеризуется не только сниженной активностью в поиске по приобретению различных мнемотехник, но и неумением применять потенциально имеющиеся у них приемы, например группировка материала по каким-либо признакам в качестве эффективного приема для запоминания[[16]](#footnote-16).

После специального обучения детей эффективному использованию группировки материала по ситуативным признакам и по родовой принадлежности показатели детей с ЗПР улучшились.

Механическая память зависит от ряда факторов как биологического, так и психического порядка: от выраженности психоорганического синдрома, от организации и объема предъявляемого материала, наличия у ребенка заинтересованности в деятельности.

Общие недостатки механической памяти детей с ЗПР, выявленные при исследовании кратковременной памяти:

заметное по сравнению с нормой снижение результативности первых попыток запоминания;

несколько большее количество попыток, необходимых для заучивания материала (медленное нарастание продуктивности запоминания);

сниженный объем запоминания;

повышенная тормозимость следов побочными воздействиями;

нарушения порядка воспроизводимых словесных и цифровых рядов;

несколько более низкий (на 2 — 3 года) уровень продуктивности памяти;

медленный прирост результативности памяти по объему и качеству на протяжении школьного возраста. Так, в 10-летнем возрасте их показатели больше приближаются к показателям умственно отсталых детей, чем нормально развивающихся;

сниженная помехоустойчивость (оценивается по продуктивности воспроизведения). При использовании в качестве помех знакомых и незнакомых слов выяснилось, что умственно отсталые дети, так же как и большая часть детей с ЗПР, снижали продуктивность запоминания при использовании в качестве помехи знакомых слов. Нормально развивающиеся сверстники отвлекались на незнакомые слова к вследствие этого теряли продуктивность. По мере усложнения мнемических задач дети с ЗПР приближались к своим умственно отсталым сверстникам.

Таким образом, отклонения в развитии памяти являются характерными для задержки психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других.

При целенаправленной коррекционной работе, в частности, по формированию специальных приемов запоминания, развитию познавательной активности и саморегуляции возможно существенное улучшение мнестической деятельности при ЗПР.

Отличие мышления от других психологических процессов состоит в том, что эта деятельность связана с решением проблемной ситуации, той или иной задачи. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственного данного. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей.

Существующие в настоящее время представления об особенностях мыслительной деятельности детей со слабо выраженными отклонениями в развитии, отстающими в учении, базируются в значительной мере на материалах многолетних исследований, проводившихся Т.В. Егоровой.

С помощью разработанных ею методик удалось выявить разнообразие специфических проявлений недостатков мыслительной деятельности этих детей, подойти к пониманию причин плохого усвоения школьных заданий в тех случаях, когда способ предъявления учебных заданий не соответствует уровню развития мыслительной деятельности (решение задач на наглядные и словесные аналогии).

Разработанные этим автором, с использованием качественных и количественных критериев, методики, процедуры предъявления стимульного материала и способы оценки успешности решения мыслительных задач информативны для определения уровня развития, полезны для психодиагностики слабовыраженных отклонений в развитии.

У большинства дошкольников с ЗПР, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи[[17]](#footnote-17).

Аналогичная картина наблюдается при изучении процесса обобщения. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у детей с ЗПР отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Здесь проявляется трудность усвоения ими специальных терминов. Это относится и к видовым понятиям. В некоторых случаях дети с ЗПР хорошо знают объект, но не могут вспомнить название.

В общем виде можно сказать, что родовые понятия у детей с ЗПР носят диффузный, плохо дифференцированный характер.

Большинство детей хорошо владеют элементарными формами классификации. Распределение по группам простых геометрических фигур на основе выделения одного из признаков (цвета или формы) не представляет для них особых трудностей, они справляются с ним также успешно, как и нормально развивающиеся дети. Незначительное количество допускаемых ими ошибок объясняется недостаточным вниманием и недостаточной организованностью в процессе работы. При классификации сложного геометрического материала продуктивность выполнения работы несколько снижается. Лишь немногие выполняют такое задание безошибочно. Одна из распространенных ошибок — подмена задачи более простой.

Уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своем такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то из них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и дать установку сосредоточиться. В целом же развитие этого уровня мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками.

Анализ уровня развития наглядно-образного мышления, как более высокой его ступени, показывает неоднородные результаты, Среди детей дошкольного возраста есть такие (30%), кто без особого труда выполняет задание, в большинстве же случаев (60*%)\* детям требуется многократное повторение задания и оказание различных видов помощи. Есть дети (10%), которые, использовав все попытки и всевозможную помощь, с заданиями так и не справляются. Отметим, что при появлении отвлекающих моментов или посторонних предметов уровень выполнения заданий резко снижается.

Словесно-логическое мышление — наивысший уровень мыслительного процесса, и здесь показатели успешности резко падают. И все же среди этих детей есть такие, у которых уровень развития этого вида мышления соответствует норме (15 %). Большая же часть детей (65%) справляется с заданием на 50 — 60%. В большинстве случаев детям мешает бедность понятийного словаря и неумение устанавливать логическую связь или понять взаимоотношение предметов и явлений. На очень низком уровне развития находятся 20% детей. Словесно-логическое мышление у этих детей еще не развито, можно сказать, что оно только начинает свое развитие.

Испытываемые детьми затруднения связаны прежде всего с тем, что к началу школьного обучения они еще не владеют в полной мере теми интеллектуальными операциями, которые являются; необходимым компонентом мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании (отвлечении). Так, при самостоятельном анализе предложенных им для описания объектов дети с задержкой психического развития выделяют значительно меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Например, при описании имевшего по крайней мере 20 признаков объекта дети назвали в среднем 6,5 признаков. Нормально развивающиеся дети выделили при этом 12 признаков. Однако важно отметить, что положение существенно изменяется, если детям оказывается необходимая помощь (объяснение принципа решения, выполнение аналогичного задания под руководством учителя). После такой помощи учащиеся выделили при повторном выполнении первого задания 10,5 признаков. Умственно отсталые до и после оказания им помощи мо-гут назвать соответственно 4,5 и 5,7 признаков.

Аналогичная картина наблюдается и при выполнении заданий на обобщение различных объектов, а также на абстрагирование какого-либо заданного признака предметов.

Ход самостоятельного выполнения предложенных детям с ЗПР заданий на обобщение существенно отличается от того, который наблюдается у учащихся как массовой, так и вспомогательной школы. То же относится и к полученным результатам. Различия между детьми с задержкой психического развития и их нормально развивающимися сверстниками выступают особенно ярко при сопоставлении используемых теми и другими способов действия, например, при выполнении задания на распределение по группам множества картинок с изображенными на них предметами.

Умственно отсталые дети часто не вникают в сущность инструкции и ориентируются на ее дословное выполнение; они не понимают условности ситуации; на низком уровне осуществляют соотносительный анализ. Наиболее частыми ошибками детей с задержкой психического развития являются подмена сравнения одного объекта со всеми остальными попарным сравнением (что не дает подлинного основания для обобщения) или обобщение по несущественным признакам. Ошибки, которые допускают при выполнении таких заданий нормально развивающиеся дети, обусловливаются только недостаточно четкой дифференциацией понятий.

То обстоятельство, что после получения помощи дети рассматриваемой группы оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне, позволяет говорить об их качественном отличии от умственно отсталых. Дети с задержкой психического развития располагают гораздо большими потенциальными возможностями в плане способности овладевать предложенным им учебным материалом.

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития.

Импрессивная сторона речи характеризуется недостаточной дифференцированностью восприятия речевых звуков, оттенков речи (у 75% наблюдаются трудности в дифференциации звуков).

Для экспрессивной стороны речи характерны бедный словарный запас, нарушенное звукопроизношение, недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, дефекты артикуляторного аппарата (у 55 *%* отмечается недостаточность речевой моторики: дети с трудом удерживают артикуляционную позу, мышцы языка напряжены, с трудом происходит переключение с одной позы на другую, у 45% из них — дефекты строения зубного ряда).

К признакам своеобразной задержки речевого развития можно отнести процесс возрастного развития словообразования при ЗПР[[18]](#footnote-18). Обычно процесс бурного словотворчества у нормально развивающихся детей заканчивается к старшему дошкольному возрасту. У детей с ЗПР этот процесс затягивается вплоть до конца начальной школы. Дети нечувствительны к нормам употребления языка, используют атипичные грамматические формы, имеющие характер неологизмов («стулы», «пальты», «садашный» вместо «садовый» и т.д.). У умственно отсталых детей этот период совсем отсутствует.

Неологизмы детей с ЗПР имеют свою специфику: это могут быть слова-«осколки» («прыг» - от *прыгать,* «крас» - от *красить;* неожиданное соединение морфем («копалка» - вместо *лопатка,* красник» — вместо *художник, маляр);* своеобразное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов «еньк», «ик» («моренька» — от *море,* «соленька», «солик» — от *соль).*

Создание детьми неологизмов свидетельствует о способности их к выделению значений корней слов и использованию закономерностей родного языка для построения новых слов.

Среди ошибок звукопроизношения у детей с ЗПР преобладают нарушения свистящих (с, *з)* и сонорных звуков *(м, н, л, р),* тогда как у нормально развивающихся детей 5 — 9 лет чаще наблюдается нарушение произношения звука *р* и шипящих *(ш, ж, ч, щ).* Нарушение произношения свистящих связывают преимущественно с нарушением речеслухового анализа.

Лексическая сторона речи находится в тесной зависимости от общего уровня познавательного развития ребенка. В связи со сниженной познавательной активностью у детей с ЗПР отмечается бедный словарный запас, отражающий неточные представления об окружающем мире. Речь состоит в основном из существительных и глаголов, прилагательные используются только для обозначения видимых свойств предметов. Связь слова и обозначаемого импредмета нестойкая. Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов.

По степени выраженности можно выделить три группы речевых нарушений, наблюдающихся у детей с ЗПР:

изолированный фонетический дефект (неправильное произношение лишь одной группы звуков). Причина, как правило, в недостаточности артикуляционного аппарата и недостаточности речевой моторики. Составляет 24,7%;

комбинированный дефект: дефекты произношения сочетаются с нарушениями фонематического слуха. Имеются дефекты в овладении двумя-тремя фонематическими группами. Наблюдается в 52,6 % случаев;

системное недоразвитие речи — нарушения лексико-грамматической стороны речи на фоне крайне бедного словарного запаса, примитивной структуры высказываний. Наблюдается в 22,7 % случаев.

Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения. Так, при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития имеет характер некоторой задержки или соответствует уровню развития при нормальном развитии.

При ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается на

рушение речевой деятельности как системы.

Таким образом, на основании изложенного выше можно сделать следующий вывод. Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление. Дети с задержкой психического развития, обучающиеся в специальных школах или специальных классах, к IV классу начинают решать задачи наглядно-действенного характера на уровне их нормально развивающихся сверстников. Что касается заданий, связанных с использованием словесно-логического мышления, то они решаются детьми рассматриваемой группы на гораздо более низком уровне. Такое значительное отставание в развитии мыслительных процессов убедительно говорит о необходимости проводить специальную педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Особенностью психического развития детей с задержанным развитием в дошкольном возрасте является недостаточность у них процессов восприятия, внимания, памяти.

Недостаточность восприятия обусловлена несформированностью интегративной деятельности мозга и, прежде всего нескольких сенсорных систем (зрительной, слуховой, осязательной). Известно, что интегративность - это взаимодействие различных функциональных систем - является основой психического развития ребенка.

В связи с недостаточностью интегративной деятельности мозга дети с ЗПР затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов (перевернутые или недорисованные изображения, схематичные или контурные рисунки), им трудно соединить отдельные детали рисунка в единый смысловой образ.

Эти специфические нарушения восприятия у детей с задержанным развитием определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире.

Недостаточность интегративной деятельности мозга при ЗПР проявляется и в так называемых сенсомоторных нарушениях, что находит свое выражение в рисунках детей. При рисовании по образцу геометрических фигур они не могут передать форму и пропорции, неправильно изображают углы и их соединения.

При выполнении задания нарисовать фигуру человека старшие дошкольники допускают много ошибок. На их рисунках заметна диспропорция частей тела, некоторые важные детали изображены примитивно или вовсе отсутствуют.

Таким образом, единой из основных особенностей у детей с ЗПР является недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями.

Одна из характерных особенностей детей с ЗПР является отставание в развитии у них пространственных представлений, недостаточная ориентировка в частях собственного тела и недостаточность у них тонкой моторики.

Глава II. Занятия конструированием в дошкольных образовательных учреждениях как фактор развития пространственных представлений старших дошкольников с задержкой психического развития

2.1 Обследование

Данный анализ проводился на основе экспериментального изучения детей с ЗПР старшего дошкольного возраста ДОУ №183 численностью 15 человек.

В ходе обследования речевого развития детей с нарушениями звукопроизношения выявились следующие особенности:

1. Ход речевого развития у всех детей проходил в соответствии с возрастными нормами (гуление у детей к 4 месяцам, лепет к 6 месяцам, первые слова - 1-му году, фразовая речь - с 2-х до 3-х лет).
2. В процессе общения, беседы с детьми выявилось, что все владеют связным высказыванием, пользуются развёрнутыми ответами. При этом дети общительны, легко вступают в контакт.
3. При обследовании временных представлений выявились трудности в соблюдении последовательности (вчера, сегодня, завтра; до - после). Меньше возникало при использовании картинок.
4. Основные цвета дети знают, при определении оттеночных цветов дети часто путались.
5. Обследование связной речи показало, что в основном дети не имеют составлять рассказ по сюжетной картинке в развёрнутой форме. При описании картинки дети лишь перечисляли отдельные предметы, объекты, людей. Существенно помогали для составления полноценного развёрнутого рассказа наводящие вопросы.
6. При составлении рассказов по серии сюжетных картинок не наблюдалось каких - либо затруднений. Дети сравнительно легко понимали содержание и последовательность событий сюжета. Картинки раскладывались в правильном порядке. Дети составляли цельный развёрнутый рассказ.
7. Пересказывать дети в основном умеют. Большинство поняли содержание и запомнили последовательность событий. Дети, которые испытывали затруднения при пересказе (особенно окончания рассказа), легко отвечали на вопросы по тексту. Никаких трудностей не выявилось при составлении детьми рассказа -описания и рассказа по представлению
8. В процессе общения с ребёнком обращалось внимание на общее звучание речи. Темп речи у всех детей нормальный. Но вследствие нарушенного звукопроизношения страдает внятность, разборчивость речи. Нарушения дыхания и голоса в обследуемой группе детей не обнаружены.
9. Обследования словаря показало, что у детей есть трудности в названиях отдельных частей предметов. Недостаточно сформированы обобщающие понятия. Некоторые дети или вообще не знают обобщающего слова, или заменяют его ("обувь" заменяется "одеждой", "овощи" или "фрукты" - это "продукты" или "еда").
10. Названия детёнышей животных почти все дети выдают в искажённом аграмматическом виде (у ежа - ежонки, у лошади - лошадята, у курицы - цыплёнки, у белки - белочки, белята, бельчонки, у зайца - зайчики, зайчонки, у лисы - лисички, у свиньи - свинята).
11. Названия различных профессий дети знают.
12. При обследовании прилагательных, образованных от существительных, у детей обнаруживаются ошибки типа: (варежки шерстяные, шерстяные; ложка металловая, метальная; шуба меховая, кошелёк кожевой, ручка пластмассная; сок вишенный, лимоновый, суп картотечный.)
13. При образовании притяжательных прилагательных дети испытывают; некоторые затруднения (у коровы хвост коровий, коровиный, у белки - белкин, белочный, у медведя - медведин, миший, у волка - волкин, волчёный, волчиный).
14. При подборе антонимов дети допускали неточности: понятие "узкий" заменяется понятием "маленький", "тонкий"; "короткий" заменяется "маленьким"; "широкий" - "толстым"; “толстый" - "большим"; "высокий" - «большим".
15. Глагольный словарь у детей сформирован.
16. Обследование грамматического строя речи выявило следующие особенности.

-При образовании множественного числа существительных в именительном падеже у детей не возникало никаких трудностей. Но при образовании родительного падежа существительных во множественном числе появились ошибки (много листов, карандашов, стулов, мостов, ведров, руков).

-При обследовании умения правильно употреблять предлоги выяснилось, что наиболее простые предлоги дети знают (**НА, В, К, ПОД**, **С**).

-При употреблении других предлогов детьми допускались ошибки в основном в виде замен или пропусков **(ЗА = ПОД, ОКОЛО, ИЗ = ОТ, НАД = ПОД НА, ВВЕРХУ, ИЗ-ЗА = ПОД, ИЗ, ИЗ-ПОД " ПОД, ИЗ; МЕЖДУ = ОКОЛО, В** **СЕРЕДИНЕ)**. Часто дети не знали таких предлогов, как **ЧЕРЕЗ, МЕЖДУ, ИЗ-ЗА, НАД, ИЗ-ПОД ОКОЛО).**

-При согласовании прилагательных с существительными ошибок допущено не было.

-При согласовании числительных с существительными дети делали те же ошибки, что и при образовании родительного падежа существительных во множественном числе.

-При образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных у детей не возникало больших затруднений, хотя в отдельных случаях дети или не могли преобразовать слово или искажали его (стол -стольчик, стул - стульчик, стулёнок; гриб - грибёнок).

-При употреблении существительных в разных падежах наибольшее количество ошибок встречалось в родительном и творительном падежах.

1. В процессе обследования звукопроизношения выявились следующие виды нарушений: сигматизм (нарушение свистящих **С, С’, 3, 3’, Ц, Ш, Ж**, **Ч, Ш**), ротоцизм (нарушение **Р и Р’**), ламбдацизм (нарушение **Л, Л'**). Причём нарушение произношения звуков проявились в трёх формах: отсутствие звуков, искажение или замена.
2. Обследование слоговой структуры слова показало, что у большинства детей оно не нарушено, только у 2 детей встретились отдельные затруднения (миционер вместо милиционер, вилисипест вместо велосипедист, зелмяника).
3. При обследовании фонематического восприятия выяснилось, что выделение звука из цепочки не представляет большой трудности для детей, но при выделении слога из ряда слогов уже появляются ошибки. Картинки, названия которых отличаются одним из дифференцированных звуков, ребята показывали легко. Сложности вызывали задания, в которых необходимо было отобрать картинки с заданным звуком и разделить картинки с дифференцируемыми звуками.

-При выполнении задания на повторение пары слогов дети почти не делали ошибок, но с прибавлением третьего слога они испытывали серьёзные трудности, пропуская, переставляя слоги или заменяя дифференцированный звук.

-Анализ звукового состава слова доступен детям в разной степени.

Двое детей не смогли выделить гласный и согласный звуки из начала и конца слова. Один - полностью справился с заданием. Остальные дети выполнили задание частично. Наибольшее количество затруднений вызвало выделение конечного гласного (дети называли последний слог) и согласного в начале слова (называли первый слог). Чаще дети не могли выделить конечный согласный.

Таким образом, в итоге проведённого обследования речевого развития детей данной группы можно вывести заключение об имеющемся нарушении. Наличие дефектов звукопроизношения в сочетании с нарушением фонематического слуха позволяет говорить о фонетико-фонематическом недоразвития речи. Но помимо вышеперечисленных характерных нарушений, обследование показало, что недоразвитие комплексное, так как затронуты несколько компонентов сторон речи: звуковая, лексико-грамматическая.

2.2 Методы исследования

Задание №1

Цель: выявить понимание пространственных отношений в группе реальных предметов и в группе предметов, изображенных на картинке + предметно-игровое действие на дифференцировку пространственных отношений.

Усвоение ориентировок слева-справа.

1. Стихотворение В.Берестова.

Стоял человек на развилке дорог.

Где право, где лево - понять он не мог.

Но вдруг ученик в голове почесал

Той самой рукою, которой писал,

И мячик кидал, и страницы листал,

И ложку держал, и пол подметал,

"Победа!" - раздался ликующий крик:

Где право, где лево узнал ученик.

2. Движение по заданной инструкции (усвоение левых и правых частей тела, левой и правой стороны).

Мы в строю шагаем браво.

Мы науки познаем.

Знаем лево, знаем право.

И, конечно же, кругом.

Это правая рука.

Ох, наука нелегка!

"Стойкий оловянный солдатик"

На одной ноге постой-ка,

Будто ты солдатик стойкий.

Ногу левую - к груди,

Да смотри не упади.

А теперь постой на левой,

Если ты солдатик смелый.

3. Уточнение пространственных взаимоотношений.

\* стоя в шеренге, назвать стоящего справа, слева;

\* по инструкции расположить предметы слева и справа от данного;

\* определить место соседа по отношению к себе;

\* определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на соответствующую руку соседа ("Я стою справа от Жени, а Женя - слева от меня.");

\* стоя попарно лицом друг к другу, определить сначала у себя, затем у товарища, левую руку, правую руку и т.д.

4. Игра "Части тела".

Один из игроков дотрагивается до какой-либо части тела своего соседа, например, до левой руки. Тот говорит: "Это моя левая рука." Начавший игру соглашается или опровергает ответ соседа. Игра продолжается по кругу.

5. "Определи по следу".

На листке в разных направлениях нарисованы отпечатки рук и ног.

Нужно определить, от какой руки, ноги (левой или правой) этот отпечаток.

6. Определить по сюжетной картине, в какой руке у персонажей картины называемый предмет.

7. Усвоение понятий "Левая сторона листа - правая сторона листа.

Раскрашивание или рисование по инструкции, например: "Найди маленький треугольник, нарисованный в левой части листа, раскрась его красным цветом. Найди самый большой треугольник, среди нарисованных на правой боковой стороне листа. Раскрась его зеленым карандашом. Соедини треугольники желтой линией".

8. Определи, левый или правый рукав у блузки, рубашки, карман у джинсов. Изделия находятся в разном положении по отношению к ребенку.

Усвоение направлений "вверх-вниз", "сверху-снизу".

1. Ориентировка в пространстве:

Что наверху, что внизу? (анализ башен, построенных из геометрических тел).

2. Ориентировка на листе бумаги:

Нарисуй в верхней части листа кружок, в нижней квадрат.

Положите оранжевый треугольник, положите сверху желтый прямоугольник, а снизу от оранжевого - красный.

Упражнения в употреблении предлогов: за, из-за, около, от, перед, в, из.

Вступление: Когда-то находчивый, умный, ловкий, хитрый Кот в сапогах был маленьким шаловливым котенком, который любил играть в прятки.

Ведущий показывает карточки, где нарисовано, куда прячется котенок, и помогает детям вопросами типа:

- Куда спрятался котенок?

- Откуда он выскочил? и т.д.

Задание №2

Цель: словесно обозначить местоположение предметов на картинках. Игра "Магазин" (ребенок, выступая в роли продавца, на нескольких полках расставлял игрушки и говорил, где и что находится).

Показать действия, о которых говорится в стихотворении.

Буду маме помогать,

Буду всюду убирать:

И под шкафом,

и за шкафом,

и в шкафу,

и на шкафу.

Не люблю я пыли! Фу!

Ориентировка на листе бумаги.

1. Моделирование сказочных историй

"Лесная школа" (Л.С. Горбачева)

Оборудование: у каждого ребенка лист бумаги и домик, вырезанный из картона.

"Ребята, этот домик не простой, он сказочный. В нем будут учиться лесные зверюшки. У каждого из вас есть такой же домик. Я расскажу вам сказку. Слушайте внимательно и ставьте домик в то место, о котором говорится в сказке.

В густом лесу живут звери. У них есть свои детишки. И решили звери построить для них лесную школу. Собрались они на опушке леса и стали думать, в каком месте ее поставить.

Лев предложил построить в левом нижнем углу. Волк хотел, чтобы школа была в правом верхнем углу. Лиса настаивала на том, чтобы построили школу в верхнем левом углу, рядом со своей норой. В разговор вмешалась белочка. Она сказала: "Школу нужно построить на поляне." Прислушались звери к совету белочки и решили строить школу на лесной поляне посередине леса."

"Зима"

Оборудование: у каждого ребенка лист бумаги, домик, елочка, поляна (голубой овал), муравейник (серый треугольник).

"У леса на опушке жила Зима в избушке. Избушка ее стояла в правом верхнем углу. Однажды проснулась Зима ранехонько, умылась белехонько, оделась потеплее и пошла посмотреть на свой лес. Шла она по правой боковой стороне. Когда она дошла до правого нижнего угла, увидела маленькую елочку. Взмахнула Зима правым рукавом и засыпала елочку снегом.

Повернула Зима на середину леса. Здесь была большая поляна.

Взмахнула Зима руками и засыпала всю поляну снегом.

Повернула Зима в левый нижний угол и увидела муравейник.

Взмахнула Зима левым рукавом, и покрыла муравейник снегом.

Пошла Зима вверх: повернула вправо и ушла домой отдыхать."

"Птичка и кошка"

Оборудование: у каждого ребенка лист бумаги, дерево, птичка, кошка.

"Во дворе росло дерево. Около дерева сидела птичка. Потом птичка полетела и села на дерево, наверху. Пришла кошка. Кошка хотела поймать птичку и залезла на дерево. Птичка улетела вниз и села под деревом. Кошка осталась на дереве".

2. Графическое воспроизведение направлений (И.Н. Садовникова).

- Даны четыре точки, поставить знак "+" от первой точки снизу, от второй - сверху, от третьей - слева, от четвертой - справа.

- Даны четыре точки. От каждой точки провести стрелку в направлении: 1 - вниз, 2 - вправо, 3 - вверх, 4 - влево.

Даны четыре точки, которые можно сгруппировать в квадрат:

а) Мысленно сгруппировать точки в квадрат, выделить карандашом левую верхнюю точку, затем левую нижнюю точку, после чего соединить их стрелкой в направлении сверху вниз.

Аналогично выделить правую верхнюю точку и соединить ее стрелкой с правой верхней точкой в направлении снизу вверх.

б) В квадрате выделить левую верхнюю точку, затем правую верхнюю точку и соединить их стрелкой в направлении слева на право.

Аналогично нижние точки соединить в направлении справа налево.

в) В квадрате выделить левую верхнюю точку и правую нижнюю, соединить их стрелкой, направленной одновременно слева-направо-сверху-вниз.

г) В квадрате выделить левую нижнюю точку и правую верхнюю, соединить их стрелкой, направленной одновременно слева направо и снизу вверх.

Усвоение предлогов, имеющих пространственное значение.

1. Выполнить различные действия по инструкции. Ответить на вопросы.

Положите карандаш на книгу. Где лежит карандаш?

Возьмите карандаш. Откуда вы взяли карандаш?

Положите карандаш в книгу. Где он сейчас?

Возьмите его. Откуда взяли карандаш?

Спрячьте карандаш под книгу. Где он?

Выньте карандаш. Откуда его вынули?

2. Построиться, следуя указаниям: Света за Леной, Саша перед Леной, Петя между Светой и Леной и т.д.

Ответить на вопросы: "Ты за кем стоишь?" (перед кем, рядом с кем, впереди, позади и т.д.).

3. Расположение геометрических фигур по данной инструкции: "Положите красный кружок на синий большой квадрат. Над красным кружком положите зеленый кружок. Перед зеленым кружком оранжевый треугольник и т.д."

4. "Какого слова не хватает?" "Река вышла берегов. Дети бегут класс. Тропинка шла полю.

Зеленеет лук грядке. Мы добрались города. Лестницу прислонили стене."

5. "Что перепутано?" Дед в печи, дрова на печи.

На столе сапожки, под столом лепешки.

Овечки в речке, караси у речки.

Под столом портрет, над столом табурет.

6. "Наоборот" (назвать противоположный предлог).

Взрослый говорит:

- Над окном.

Ребенок:

- Под окном.

К двери -... В ящик -... Перед школой -... До города -... Перед машиной -...

- Подобрать пары картинок, которым соответствуют противоположные предлоги.

7. "Сигнальщики".

а) К картинке подобрать карточку-схему соответствующего предлога:

б) Ведущий читает предложения, тексты. Дети показывают карточки- схемы с нужными предлогами.

в) Ведущий читает предложения, тексты, пропуская предлоги. Дети показывают карточки-схемы пропущенных предлогов.

б) Детям предлагается сравнить группы геометрических фигур одинакового цвета и формы, но разного размера. Сравнить группы геометрических фигур одинакового цвета и размера, но разной формы.

в) "Какая фигура лишняя".

Сравнение проводится по внешним признакам: размер, цвет, форма, изменения в деталях.

г) "Найти две одинаковые фигуры".

Детям предлагается 4-6 предметов, которые различаются по одному- двум признакам. Дети должны найти два одинаковых предмета.

Ребята могут находить одинаковые цифры, буквы, написанные одним шрифтом, одинаковые геометрические фигуры и так далее.

д) "Выбери подходящую коробку для игрушки".

Дети должны соотнести величину игрушки и коробки.

е) "На какую площадку приземлится ракета".

Дети соотносят форму основания ракеты и посадочной площадки.

Задание №3

Цель: выявить пространственную ориентировку, связанную с рисованием и конструированием:

1. Указанным образом разместить на листе бумаги геометрические фигуры, нарисовав их или используя готовые;

2. Нарисовать фигуры по опорным точкам, имея при этом образец рисунка, выполненный по точкам;

3. Без опорных точек воспроизвести направление рисунка, пользуясь образцом. В случае затруднения - дополнительные упражнения, в которых необходимо

А) различить стороны листа;

Б) провести прямые линии от середины листа по различным направлениям;

В) обвести контур рисунка;

Г) воспроизвести рисунок большей сложности, чем тот, что предложен в основном задании.

4. Обведение шаблонов, трафаретов, обведение контуров по тонкой линии, по штриховке, по точкам, закрашивание и штрихование по различным линиям.

Методика Керна-Йирасека

При использовании методики Керна-Йирасека (включает два задания - срисовывания письменных букв и срисовывания группы точек, т.е. работу по образцу) каждому ребенку раздаются листы бумаги с представленными образцами выполнения заданий. Задания направлены на развитие пространственных отношений и представлений, развитие тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Также тест позволяет выявить (в общих чертах) интеллект развития ребенка. Задания срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек выявляет умение ребят воспроизводить образец. Это также позволяет определить, может ли ребенок работать некоторое время сосредоточенно, не отвлекаясь.

Методика "Домик" (Н.И. Гуткиной).

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Инструкция испытуемому: "Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, которую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с "Домиком") Не торопись, будь внимательным, постарайся, как чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что - то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя, а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе".

"Дорисуй мышкам хвосты" и "Нарисуй ручки для зонтиков" А.Л. Венгера.

И мышиные хвосты, и ручки также представляют собой элементы букв.

Графический диктант и "образец и правило" Д.Б. Эльконина - А.Л. Венгера.

Выполняя первое задание, ребенок на листке в клеточку от поставленных предварительно точек вычерчивает орнамент, следуя указаниям ведущего. Ведущий диктует группе детей, в какую сторону и на сколько клеточек нужно проводить линии, а затем предлагает дорисовывать получившийся под диктовку "узор" до конца страницы. Графический диктант позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнять задания зрительного воспринимаемому образцу.

Более сложная методика "Образец и правило" предполагает одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). Ребенок, стараясь выполнить задание, может рисовать фигуру, похожую на заданную, пренебрегая правилом, и, наоборот, ориентироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

"Машина едет по дороге" (А.Л. Венгер).

На листе бумаги нарисована дорога, которая может быть прямой, извилистой, зигзагообразной, с поворотами. У одного конца дороги нарисована машина, у другого - дом. Машина должна проехать по дорожке к дому. Ребенок, не отрывая карандаша от бумаги и стараясь не выйти за пределы дорожки, соединяет линией машину с домом.

Можно придумать множество аналогичных игр. Можно использовать для тренировок и прохождение простейших лабиринтов.

"Попади карандашом в кружки" (А.Э. Симановский).

На листе изображены ряды кружков диаметром около 3 мм. Кружки располагаются пятью рядами по пять кружков в ряду. Расстояние между кружками со всех направлениях равно 1 см. Ребенок должен, не отрывая предплечья от стола, как можно быстрее и точнее поставить точки во все кружки.

Движение строго определено.

I-вариант: впервой строчке направление движения слева - направо, во второй строчке справа - налево.

II-вариант: в первом столбике направление движения сверху - вниз, во втором столбике снизу - вверх и т.д.

Задание №4

Цель:

1. Сложить фигуры из палочек по образцу, данному в рисунке;

2. Сложить из четырех частей геометрические фигуры - круг и квадрат. При затруднении данное задание выполнять поэтапно:

А) Составить фигуру из двух затем трех и четырех частей;

Б) Складывать круг и квадрат по образцу рисунка с пунктирно обозначенными на нем составляющими частями;

В) Складывать фигуры путем наложения на пунктирный рисунок детали с последующим конструированием без образца.

"Сделай картинку" (по типу доски Э. Сегена).

Дети подбирают вкладки к прорезям по форме и размеру и складывают фигуры, вырезанные на доске.

"Найди форму в предмете и сложи предмет".

Перед детьми контурные изображения предметов, составленных из геометрических фигур. У каждого ребенка конверт с геометрическими фигурами. Нужно сложить данный предмет из геометрических фигур.

"Картинка сломалась".

Дети должны сложить картинки, разрезанные на части.

"Найти, что спрятал художник".

На карточке даны изображения предметов с пересекающимися контурами. Нужно найти и назвать все нарисованные предметы.

"Буква сломалась".

Дети должны узнать по какой-либо части всю букву.

"Сложи квадрат" (Б.П. Никитин).

Оборудование: 24разноцветных квадрата из бумаги размером 80Х80мм, разрезанные на части, 24 образца, на которых указаны линии соединений.

Игру можно начать с простых заданий: "Сложи из этих частей квадрат. Внимательно посмотри на образец. Подумай, как расположить части квадрата. Попробуй их наложить на образец". Затем дети самостоятельно подбирают части по цвету и собирают квадраты.

Рамки и вкладыши Монтессори.

Игра представляет собой набор квадратных рамок, пластинок с вырезанными отверстиями, которые закрываются крышкой-вкладышем такой же формы и размера, но другого цвета. Крышки-вкладыши и прорези имеют форму круга, квадрата, равностороннего треугольника, эллипса, прямоугольника, ромба, трапеции, четырехугольника, параллелограмма, равнобедренного треугольника, правильного шестиугольника, пятиконечной звезды, прямоугольного равнобедренного треугольника, правильного пятиугольника, шестиугольника неправильной формы, разностороннего треугольника.

Дети подбирают вкладыши к рамкам, обводят вкладыши или прорези, вставляют вкладыши в рамки на ощупь.

"Почтовый ящик".

Почтовый ящик - коробка с прорезями разной формы. Дети опускают в ящик объемные геометрические тела, ориентируясь на форму их основания.

"Какого цвета предмет?", "Какой формы предмет?".

I вариант: у детей предметные картинки. Ведущий достает из мешочка фишки определенного цвета (формы). Дети закрывают фишками соответствующие картинки. Побеждает тот, кто быстрее всех закрыл свои картинки. Игра проводится по типу "Лото".

II вариант: у детей цветные флажки (флажки с изображением геометрических фигур). Ведущий показывает предмет, а дети - соответствующие флажки.

"Собери по форме"

У каждого игрока карточка определенной формы. Дети подбирают к ней подходящие предметы, изображенные на картинках.

"Найди свою пару".

Дети делятся на две команды. Детям раздают по одной форме из комплекта геометрических фигур. По сигналу дети идут навстречу друг с другом и отыскивают свою пару, т.е. берут руку того, у кого точно такая же геометрическая фигура.

"Бегите ко мне".

У детей флажки одного цвета, но разные по форме. Ребята двигаются под музыку по комнате. Ведущий останавливает музыку, поднимает картинку с изображением предмета определенной формы. Те, у кого флажки соответственной формы, подбегают к ведущему. Затем дети снова разбегаются. Игра продолжается. В конце ведущий отмечает наиболее внимательных игроков.

По мере выполнения игра усложняется за счет использования предметов, состоящих из нескольких геометрических фигур, раскрашенных в несколько цветов. В этом случае к ведущему подбегают дети с различного цвета и формы флажками.

Игры "Какой формы не стало?" и "Что изменилось?".

Геометрические фигуры разной формы выставляют в ряд.

Дети должны запомнить все фигуры или их последовательность.

Затем дети закрывают глаза. Одну-две фигуры убирают (меняют местами). Ребята должны назвать, каких фигур не стало, или сказать, что изменилось.

"Собери себе товарищей".

У детей карточки с разнообразными геометрическими фигурами различного размера. Дети должны найти партнеров, у которых такие же геометрические фигуры и построиться от самой большой до самой маленькой фигуры.

Побеждает группа, быстрее других собравшая товарищей.

Упражнения на формирование представлений о величине:

Разложи кружки от самого маленького к самому большому.

Построй матрешек по росту: от самой высокой до самой низкой.

Положи самую узкую полоску слева, рядом справа положи полоску чуть шире и т.д.

Раскрась высокое дерево желтым карандашом, а низкое - красным.

Обведи в кружок толстого мышонка, а в квадратик - тонкого и т.д.

"Чудесный мешочек".

В мешочек находятся объемные и плоские фигуры, мелкие игрушки, предметы, овощи, фрукты и т.д. Ребенок должен на ощупь определить, что это. В мешочек можно положить пластмассовые, картонные буквы и цифры.

"Рисунок на спине".

Дети рисуют друг у друга на спине буквы, цифры, геометрические фигуры, простые предметы.

Нужно догадаться, что нарисовал партнер.

2.3 Результаты исследования

Выполнение задания №1 детьми экспериментальной группы обнаружило достаточное понимание ими пространственных отношений, выраженных предлогами и наречиями, что тем не менее сочеталось с длительностью поиска предмета по словесному указанию, если его положение обозначалось с помощью предлогов "за", "перед", "над", "под", "слева", "справа".

Результаты выполнения задания №2 свидетельствует о том, что активное овладение словами-терминами является более сложным процессом, нежели развитие их понимание. Исследование подтвердило также известное положение о трудности формирования понимания обобщенного значения терминов, что проявляется в генерализации отдельных связей, когда наречия "около, рядом, сзади, поближе, подальше" заменяют собой отдельные группы предлогов. По данным исследования наиболее редки в экспрессивной речи детей данной категории предлоги "под, над, перед, между, за, в середине".

Для большинства обследуемых детей была характерна недостаточная дифференцированность и низкая актуализация всех пространственных связей и отношений в экспрессивной речи, выраженная зависимость качества ответов от характера психической деятельности и темпа мышления.

В словесной оценке пространственных отношений, даже при правильном их понимании, отмечалось влияние и большая значимость чувственного восприятия пространства, особенно у детей с ограниченным словарным запасом. В поиске нужного словесного обозначения любого пространственного положения дети, как правило, выбирали параметр удаленности от себя, когда все направления определялись как "поближе ко мне", "от меня чуть-чуть в сторону" и так далее, что в нормальном онтогенезе наблюдается в более раннем возрасте, а именно, до четырех лет.

Было обнаружено, что дети испытывали значительно большие затруднения в игровых действиях, связанных с распределением предметов по различным направлениям, чем те, которые были отмечены у них при выполнении заданий, требующих обозначения пространственных отношений в речи.

При выполнении заданий Методики "Домик" обследуемыми были допущены следующие ошибки:

а) некоторые детали рисунка отсутствовали;

б) в некоторых рисунках не была соблюдена пропорциональность: увеличение отдельных деталей рисунка при относительно произвольном сохранении размера всего рисунка;

в) неправильное изображение элементов рисунка;

д) отклонение линий от заданного направления;

е) разрывы между линиями в местах соединения;

ж) залезание линий одна на другую.

Анализ работ, выполненных в соответствии с заданием №3 показывает, что 67% заданий выполнено правильно, в 33% имелись ошибки. Ошибки при практическом выполнении задания проявлялись:

1. В неправильном дифференцировании понятий "над", "под", "слева", "справа";

2. В смешении изображений в направлении ведущей, более здоровой стороны тела;

3. В зеркальности воспроизведения частей рисунка;

4. В отображении только одного из нескольких пространственных признаков.

При выполнении задания №4 пространственно-практическое соотнесение деталей в конструкции, особенно при составлении круга и квадрата из разрезных частей вызывало большие трудности, чем рисование. Только 50% детей выполнило эти задания без затруднений или самостоятельно нашли правильное решение путем ориентировочных действий, проб и ошибок.

Другой части детей 50% эти задания оказались доступны только в обучении. Эта группа была представлена детьми, имевшими затруднения, связанные с речевым обозначением пространственных отношений; детьми, которые испытали трудности пространственного различения в предметно-игровой деятельности и в ориентировке на листе бумаги, а также некоторыми детьми, имевшими тяжелые двигательные нарушения.

Типичные ошибки при конструировании из палочек:

1. Зеркальное построение фигур

2. Избыток деталей, либо уменьшение их числа при составлении фигур "елочка" и "лесенка".

Однако, во всех случаях общие очертания фигуры не нарушались.

Примечательно, что дети видели сами свои ошибки. Повторное выполнение, после сличения с образцом, было у них правильным, хотя и наблюдались практические примеривания, пробы действия.

Из заданий по конструированию самым сложным оказалось складывание из четырех неоднородных частей плоскостных фигур - круга и квадрата. Причем случаев непонимания задания и неузнавания той фигуры, которую можно сложить из этих деталей, не наблюдалось.

Типичной ошибкой в первой пробе было складывание квадрата и круга только из двух симметричных частей, в результате чего искомые фигуры получились меньшими по размеру и несколько искаженными в очертаниях (круг напоминал овал).

При использовании всех деталей наблюдались длительные пробы, примеривание, неуверенность в себе и отказ от задания.

Большинство детей показали правильное выполнение на этапе обучения конструированию по образцу-рисунку с пунктирно обозначенными на нем составляющими частями, а также при складывании фигуры путем наложения деталей на пунктирный рисунок. При этом последующее самостоятельное выполнение достигалось путем поисковых, уже более эффективных действий.

Качественный анализ выполнения заданий данного эксперимента с выявлением характерных затруднений позволил предполагать у данной группы детей недостаточность мыслительных операций, сказывающуюся в этом виде деятельности, что и явилось одной из причин затруднений пространственной ориентировки, связанной с конструированием.

Таким образом, одной из причин задержки развития пространственных отношений является то, что формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития, как правило, происходит при малом включении активного перемещения в пространстве самих детей, при ограничении практического, бытового и игрового действия.

Проведенное изучение пространственного восприятия у детей данной категории подтвердило наличие определенных закономерностей и типичных трудностей его формирования, свойственных в целом данному возрасту. И в большинстве своем корригируемых в процессе обучения. Вместе с тем, типичные трудности возрастного характера у детей с данной аномалией сочетались с проявлениями, обусловленными характером самого заболевания, уровнем обучения и воспитания и рассматривались ими не как нарушения, а как особенности и специфические затруднения, требующие коррекционно-педагогического воздействия.

Затруднения дифференцировки пространственных отношений в предметно-игровой деятельности, правильные рассуждения и объяснения в процессе рисования с ошибочным воспроизведением пространственных признаков вероятно могут указывать на недостаточность обобщенного понимания уже сложившихся у детей формулировок на вербализацию пространственных отношений, опережающую их практическую реализацию.

Для детей с задержкой психического развития характерны меньший (по сравнению с нормально развивающимися детьми) объем сведений и представлений об окружающем, недостаточность/ сенсорных, временных и пространственных представлений, снижение способности к запоминанию зрительного и слухового материала, недостаточная целенаправленность и концентрация внимания, снижение уровня психических обобщений, недостаточное умение строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи и др. У этих детей слабо развиты артикуляционная моторика и мелкая моторика пальцев рук. Дети нуждаются в комплексном, дифференцированном и целостном воздействии на все стороны развития и личности.

Исследование зрительного восприятия позволяет сделать выводы о том, что у дошкольников с задержкой психического развития данная психическая функция отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета (Е.М. Мастюкова). Исследования показывают, что простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы. Затруднения появляются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления). Так, дети с ЗПР воспринимают образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания, число которых увеличивается при уменьшении количества информативных признаков предметов.

В реализации задачи по перцептивному действию (примеривание к эталону) дети данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки, т.е. примериванием к эталону, в отличие от детей с нормальной речью, которые преимущественно используют зрительное соотнесение. Дети с ЗПР нередко при примеривании фигур ориентируются не на их форму, а на цвет. Причем у мальчиков часто оказываются более низкие результаты, чем у девочек.

Данные положения говорят о том, что сенсорное развитие ребенка с задержкой психического развития значительно отстает по срокам формирования и проходит чрезвычайно неравномерно.

2.4 Методическое обоснование проведения формирующего эксперимента

Работа по формированию пространственных представлений включает в себя задание на определение формы величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела относительно окружающих предметов. Пространственные представления играют большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней.

Время наряду с пространством является основной формой существования материи. Временные представления — это представления о последовательности смены явлений и состояний материи. Когда мы говорим о временных представлениях, мы имеем в виду смену времени суток времен года смену поколений.

Как отмечал П Ф Лесгафт каждая сознательная работа требует серьезного понимания значения пространства и времени и умения справляться с этими соотношениями. Для понимания проблемы речевых расстройств у детей этот вопрос имеет существенное значение, так как недостаточная сформированность пространственно-временных представлений скажется у дошкольников на формировании грамотной связной речи а у школьников — на процессе формирования навыков чтения и письма. Ведь известно, что для полноценного овладения письмом ребенку необходимо взаимно трансформировать пространственную последовательность графических знаков и временную последовательность звуковых комплексов. Таким образом, временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены.

Дети у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В их речи часто отсутствует предлог *над.* Дошкольники, а иногда и младшие школьники в устной речи затрудняются в дифференциации предлогов *к* — *у, в* — *на (к дому — у дома, в столе* — *на столе.)* Нередко дети этой категории смешивают предлоги *перед* — *после — за,* что является следствием не-сформированности и пространственных и временных отношений. Например *«Шкаф стоит после стула»* вместо *«Шкаф стоит за стулом».* Или *«Лето бывает перед весной, а осень после зимы».* Малыши испытывают трудности при использовании прилагательных *широкий* — *узкий, толстый* — *тонкий.* Эти прилагательные заменяются обозначениями *большой и*ли *маленький.* Например *широкая река* — *большая река, тонкий стебелек*— *маленький стебелек* В дальнейшем при овладении навыком письма перечисленные трудности приводят к нарушениям письменной речи, патологическую основу которой составляют недостаточность или запаздывание формирования «схемы тела». Впоследствии это найдет проявление в затруднениях при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например при оформлении письменных работ дети долгое время не могут принять и добиться автоматизма при выполнении стандартных требований к их оформлению пропуск определенного количества строчек или клеточек между работами, выделение «красной строки», соблюдение «полей» тетрадного листа, оформление работы «в два-три столбика», равномерное заполнение тетрадного листа текстом.

Закономерные на ранних этапах обучения грамоте ошибки, проявляющиеся в зеркальном написании букв в норме исчезающие по мере формирования навыка письма, оказываются у детей с недостаточностью пространственно-временных представлений достаточно стойкими и резистентными к логопедической коррекции.

Дети с трудностями в усвоении временных представлений испытывают сложности в обозначении понятий основных единиц времени, в периодах человеческого возраста.

При этом, если слова называют категории, существенно различающиеся по внешним признакам *(зима* — *лето, день* — *ночь),* дети не допускают ошибок. Но при необходимости дифференцировать временные периоды, различия которых не столь ярко выражены *(весна — осень, вечер — утро),* дети испытывают значительные затруднения. Проблемы появляются при различении сходных в понимании детей описаний *(птицы при-летают* — *птицы улетают, солнце всходит — солнце заходит* и т д). Это связано со сложностями при выделении в структуре слова и дифференциации приставок, имеющих пространственное значение.

Недостаточно развитая ориентировка во времени в дошкольном возрасте, проявлявшаяся в ошибках грамматического оформления устной речи, в школьном возрасте проявится в самостоятельных письменных работах в виде выраженных аграмматизмов. Это и различение настоящего, прошедшего и будущего времени глаголов *(Иду я вчера. Иду я сегодня. Иду я завтра.),* употребление глаголов совершенного и несовершенного вида *(Я рисую машину.* — *Я нарисовал машину..)*

С целью развития и уточнения пространственно-временных представлений необходимо учитывать закономерности формирования пространственно-временных функций в онтогенезе и в связи с этим проводить логопедическую работу по следующему плану.

**Развитие и уточнение пространственных представлений**

1) Дифференциация правых и левых частей тела — правая и левая рука, нога правый и левый глаз, правое и левое ухо. Параллельно уточняются те названия парных частей тела, которые с трудом закрепляются в словаре детей с нарушениями речи. Например локоть, плечо колено, лопатка и т. д.

На этом этапе можно предложить детям такие задания и упражнения:

—Подними правую руку, левую руку;

—Покажи, где у меня правая, левая рука;

—Назови предметы, которые расположены справа от тебя, слева от тебя;

а) *Наглядный вариант*

Ребенку предлагается воспроизвести движения, выполняемые сидящим напротив коснуться левой рукой правого уха, правой рукой левого глаза, правой рукой правого глаза и т. д. Выполнение задания требует мысленной пространственной переориентации для преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению. Ошибки возникают не только при нарушении пространственного праксиса, но и при снижении психической активности.

б) *Речевой вариант*

Простая ориентировка. Инструкция «Подними левую руку, покажи правый глаз, левую ногу». Если задание выполнено, то переходят к следующему если нет — прекращают.

2) Ориентировка в окружающем пространстве. При этом учитывается, что ориентировка в горизонтальных направлениях *(сзади* — *спереди, вперед* — *назад)* страдает больше, чем в вертикальных *(вверху* — *внизу, сверху* — *снизу, над* — *под).*

Наиболее отличительной особенностью данной категории детей является неспособность овладеть понятиями *слева* — *справа, левый* — *правый, лево* — *прав.о* В старшей группе можно предложить детям выполнить такие задания посади мишку справа от куклы, положи кубик слева от куклы, скажи, где находится мишка по отношению к кукле — справа или слева, где находится кубик по отношении к кукле — слева или справа.

Аналогичная работа в подготовительной к школе группе проводится по определению пространственного расположения трех предметов. Логопед предлагает детям выполнить следующие примерные задания.

* Поставить машинку перед собой, слева от нее положить мяч, справа — барабан и т. Д.
* Стоя друг за другом назвать стоящего впереди, стоящего сзади, стоя в шеренге, назвать стоящего справа, стоящего слева.
* На демонстрационном полотне расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от заданного предмета.
* Сидя за столом определить его правый и левый края.
* Определить место соседа по отношению к себе, соотнеся это с соответствующей своей рукой, определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на руку соседа.
* Стоя попарно, лицом друг к другу, по команде логопеда один из каждой пары определяет сначала у себя, затем у товарища правую руку, левую ногу и т. д. Затем роли меняются.
* Определить правый и левый рукава у блузки, лежащей а) спинкой вверх, б) спинкой вниз. Определить левый и правый карманы у джинсов (вид спереди и сзади).
* Определить, след правой или левой ноги отпечатан на песке (по рисунку).
* Определить последовательность воспроизведения расположения ряда цветов радуги.
* Определить последовательность цифрового ряда на примере чисел первого десятка.
* Назвать первое число справа, первое число слева. Какое из них больше?В каком направлении возрастают числа в ряду?
* Прочитать ряд в обратном порядке (то есть справа налево.) Как изменяется величина чисел в этом направлении9 *(Уменьшается.)*
* Показать число 4. Какое число стоит слева от 4? Больше оно или меньше, чем 4?
* Назвать соседа числа 4 справа, сравнить по величине.

Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв. На данном этапе развивается зрительное восприятие пространственного расположения предметов и их компонентов.

Детям предлагаются следующие упражнения.

* Нарисовать называемые предметы, геометрические фигуры (впоследствии — буквы) справа или слева от вертикальной линии.
* Определить пространственное расположение изображений на картинке относительно друг друга.

Что находится в центре рисунка?*(Мишка.)*

Что находится в правом верхнем углу? *(Шарик.)*

Что находится слева от мишки? *(Мячик.)*

Где находится кубик по отношению к мишке? *(Внизу слева.)*

Что находится в правом нижнем углу? *(Пирамидка.)*

**Развитие и уточнение временных представлений**

При работе над развитием временных представлений рассматривается следующий круг вопросов сутки, неделя, времена года, месяцы, семья, возраст и роли в семье. Делать это можно посредством разнообразных упражнений и заданий, известных рифмовок и стихов Работа ведется по нескольким направлениям.

1) Уточнение понятий об основных единицах времени (части суток, времени года, месяцы, год), наблюдение и определение временной последовательности и закономерности каких-либо действий и событий (после, перед, сейчас, потом и т. д.).

Детям можно предложить задания.

* Закончи предложения.

Если сегодня понедельник то завтра будет… Если сегодня четверг, то завтра будет… Если сегодня суббота, то завтра будет… Если сегодня пятница, то вчера была… Если сегодня вторник, то вчера был… Если сегодня воскресенье, то вчера была…

* Догадайся, какое время года? Сегодня плохая погода. На улице холодно. Дует сильный ветер, почти весь день идет дождь. Цветет черемуха и сирень.
* Ответь на вопрос «Когда это бывает?»

Снег на полях,

Лед на реках,

Ветер гуляет

Когда это бывает? *(Зимой.)*

Солнце печет,

Липа цветет,

Рожь поспевает

Когда это бывает? *(Летом.)*

Тает снежок,

Ожил лужок,

День прибывает —

Когда это бывает? *(Весной.)*

Пусты поля,

Мокнет земля,

Лист опадает —

Когда это бывает? *(Осенью.)*

2) Формирование и уточнение понятий о периодах человеческого возраста, о взаимоотношениях и ролях в семье (сын, дочь отец, мать, бабушка, дедушка и т. д.).

Детям предлагаются задания.

* Расскажи про свою семью. Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Перечисли, кто есть в твоей семье? Есть ли у тебя братья и сестры? Как зовут твоих родителей, бабушку, дедушку, сестер, братьев? Кем и где работают твои родители? Есть ли у тебя домашние животные? Твое любимое занятие? Что вы всей семьей любите делать в свободное время?
* Рассмотри фотографии одного человека, сделанные в разные годы. Теперь он дедушка. Какая фотография сделана раньше других? Таким образом, включение в систему коррекционной работы заданий и упражнений, направленных на развитие и уточнение пространственно-временных представлений, будет способствовать совершенствованию лексического и грамматического компонента речи, положительно отразится на формировании неречевых процессов (внимания, памяти, мышления), упредит возникновение графических ошибок на письме.

Все это положительно скажется и на речевом, и на общем развитии ребенка.

2.5 Программа формирующего эксперимента

Детям 4-х – 5-ти лет предлагались такие ситуации.

Рассматривалась постройка, например, домика. Обращалось внимание на выбор деталей, их количество, соединение, последовательность постройки. Затем детям предлагалось построить такой же домик, только шире, длиннее или выше. Дети выбирали нужные детали, сопоставляли с образцом и были защищены от ошибок.

Рис. 3.1 – Схемы домиков, предлагаемые детям

На другом занятии детям было предложено построить домики для любимых игрушек (их дети выбирали по желанию).

Детям 6-ти лет предлагались простые схемы, по которым они строили домики. Эти схемы были расчленённые, т.е. разделённые на отдельные части, элементы (Рис. 3.1).

Дело в том, что по этим проекциям (вид спереди) можно построить несколько вариантов домиков. Кто-то из ребят найдёт все варианты, а кто-то нет. Кто-то видит на схеме квадрат и думает: “Понял – это куб!”. Другой вспоминает, что у зелёного цилиндрика вид спереди – тоже квадрат и ставит цилиндр, а сверху треугольную призму. А третий нашёл ещё один вариант: “Куб – это два полукуба”. И ставит их один за другим. Спереди - то мы видим квадрат! “Здорово! Значит, по этой схеме можно построить три домика!” “А, может ещё есть варианты? Надо подумать…”

Следующий чертёж не менее интересный. Внизу два прямоугольника, а вверху – треугольная призма. Такой прямоугольничек есть у полукуба. Кладём один полукуб на другой так, чтобы спереди были видны два прямоугольника. Сверху – треугольную призму. “Молодец! А если ещё подумать? Может и по этой схеме можно сделать несколько домиков?” И вот уже кто-то из ребят, хорошо покопавшись в коробке с деталями, обнаруживает самый низкий цилиндрик. Он у нас жёлтого цвета. И что тут началось! Один поставил два цилиндрика друг на друга. Другой – внизу цилиндр, а на него – полукуб. Третий наоборот. “Браво! Какие мы гениальные! Одна голова хорошо, а две лучше!”

На следующем занятии детям предлагаются нерасчленённые схемы (Рис. 3.2).

На листочке изображены только контуры домов. Детям предстоит решить, из каких деталей нашего набора можно построить такие домики? Детям разрешается работать так, как им удобнее, самим выбрать способ использования учебных материалов. Дети исследовали материалы поодиночке и вместе с товарищами. Кто-то решил сначала расчленить контурные схемы, а потом сделать по ним постройки. Кто-то всё проверяет сразу на месте. Т.е. подбирает детали и строит, а потом, глядя на готовую постройку, делит контурную схему на отдельные элементы. А вот ещё вариант - расчленить схему и построить. Затем, если это необходимо, внести поправки в схему. Воспитатель наблюдает за детьми, поощряет их инициативу, задает вопросы. Неформальная обстановка позволяет ребятам заниматься с различной скоростью, поскольку никто не сравнивает их успехи и никто не заставляет их делать единственным “правильным” способом. В конце дети посмотрят варианты построек и схем друг у друга, побывают в роли “контролёров”.

Например, возможна такая ситуация: однажды в детский сад пришло письмо от жителей Цветочного города. Они обратились к детям с просьбой – помочь разобраться в чертежах, которые придумал Знайка. Жителям Цветочного города захотелось построить новые красивые дома. Незнайка сказал, что всё построит сам, но у него снова ничего не получилось. Наши “светлячки” сразу откликнулись на просьбу, разобрали чертежи, кто какой хотел, (были сложные и полегче) и стали разбираться. Какие детали нужны для работы, с чего лучше всего начать дело, как соединять детали, чтобы постройка была аккуратной, прочной и красивой?

Рис. 3.3 – Заключительные схемы

Надо сказать, что перед детьми на доске на каждом занятии вывешивается схема со знаками-символами. Всего их на схеме четыре и они напоминают детям о главных правилах архитектуры – строить аккуратно, прочно, точно по чертежу и красиво, оригинально. Она служит хорошим механизмом защиты ребёнку от собственных ошибок (Рис. 3.3).

Вернёмся, однако, к нашим постройкам. Когда дети выполняют их по чертежам – можно предложить дать им названия; подумать, что бы могло в этих зданиях находиться; в чём их польза и необходимость для жителей городка. Каждый ребёнок должен аргументировать свой выбор.

На этом занятии дети выполняют постройки по готовым чертежам, они помогают героям произведения разобраться в них. Тем самым, реализуется определённая образовательная задача – уметь читать чертёж.

Был цикл занятий из истории архитектуры. Дети знакомились с дворцами, замками, крепостями арабской архитектуры, европейского средневековья, эпохи возрождения. Мы смотрели иллюстрации в книгах, приносили открытки из дома, строили эти сооружения с друзьями. Дети с удовольствием объединяли свои постройки крепостями, туннелями, мостами, рассказывали, кому принадлежали эти дворцы и замки.

По желанию детей пришлось посвятить этой теме несколько занятий, поскольку у детей появлялись идеи и предложения, дети приносили из дома целые армии рыцарей, а девочки принцесс. В завершении этой темы был объявлен “Конкурс старого короля” на самый лучший замок. Дети сначала придумывали проекты замков в голове, потом делали чертежи и строили по ним. Свобода выбора предоставлялась детям во всём – это и место (где и с кем трудиться), и выбор размера бумажного листа (альбомный, тетрадный), и необходимого инструмента (линейки, шаблоны, карандаши, фломастеры), и подбора деталей, и цвет постройки, и размер (её высота, длина, ширина), дополнительные детали (пробочки, конусы, деревья, животные), и т.д.

Несколько занятий было посвящено нашему родному городу - “Дом, в котором я живу”, “Детский сад”, “В два ряда дома стоят”.

На занятии “В два ряда дома стоят” с детьми строят целую улицу. Посредине кабинета дети положили дорогу, вырезанную из бумаги, сделали разметку. Пригодились дорожные знаки, светофоры от настольной игры. Дети вспомнили, что на улице есть проезжая часть, тротуары, вдоль дороги построили разные здания, за ними - детские площадки. Дети вспоминали, какие здания стоят рядом с их домом – школы, магазины, кафе, остановки городского транспорта. Ситуаций выбора, самостоятельно принятых решений было множество. На занятии присутствовал папа одного из ребят. Он помогал детям при расстановке дорожных знаков, объяснял, что они обозначают.

Заключительным занятием по теме “Дом. Какой он?” будет конкурс “Улица моей мечты”. Это итоговое занятие. Дети уже владеют конструктивными навыками, у них хорошая координация и точные движения, пространственно-образное мышление, дети любят творить и придумывать новое, чего ещё никто до них не придумывал.

А если у кого-то были ошибки –их исправляют вместе. Нужно часто говорить детям, что каждый имеет право ошибаться. Не надо этого бояться. Ведь ошибку можно исправить. А как? Тебе в этом поможет друг, взрослый, который рядом, да и сам ты, если хорошо подумаешь, догадаешься.

На занятии, где возможность выбора является одним из элементов среды обучения, дети учатся взвешивать преимущества и недостатки своего выбора и принимать соответствующие решения.

2.6 Результаты формирующего эксперимента и их анализ

С целью определения эффективности экспериментального обучения был проведён контрольный эксперимент, который включал всех детей с ЗПР экспериментальной группы и 15 детей с такой же патологией, обучающихся по традиционной методике.

После проведения экспериментального обучения учащиеся экспериментальной группы по уровню развития пространственных представлений и синтаксических структур приблизились к уровню развития нормально развивающихся детей.

В контрольной группе также была отмечена положительная динамика работы по трём направлениям. Качественный анализ становления пространственных представлений, синтаксических структур показывает, что у 52% детей (от общего количества детей данной группы) выявляется значительное улучшение развития пространственных представлений: допускались лишь единичные ошибки. При составлении предложений простых моделей и сложносочинённых предложений речевые механизмы были усвоены. При составлении 1 и 2 блоков синтаксических моделей дети осуществляли элементарную аналитическую обработку предложений. При составлении сложноподчинённых предложений (3 блок) допускали ошибки, указывающие на неполноценный уровень сформированности речевых механизмов: линейного развёртывания, грамматического, отбора слов, удержания и упреждения. Самостоятельно построенные высказывания характеризовались бедностью использования лексических и грамматических средств передачи сюжета, преобладали простые распространённые предложения.

Статистическая обработка полученных результатов экспериментальной и контрольной групп показала различие в выполнении заданий и продемонстрировала эффективность предложенной системы коррекционно-развивающей работы.

Наличие положительной динамики даёт основание рекомендовать предложенную систему работы по формированию деятельности учащихся для использования в практике коррекционной работы.

Заключение

Восприятие пространства — образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятие величины и формы предметов, их взаимного расположения, в котором особенно существенное участие принимают зрительный, двигательный, кожный и вестибулярный анализаторы. В основе восприятия пространства лежат измерения расстояний и углов в окружающем пространстве, осуществляемые активными движениями при контроле, осуществляемым органами внешних чувств (Г. Гельмгольц, И.М. Сеченов). Для чувственного различения направлений вверх и вниз, вперед и назад, направо и налево необходима асимметрия человеческого тела. В качестве отправной точки при восприятии пространства выступает телесная организация самого индивида. В частности ощущения, поступающие от аппарата равновесия, формирующие восприятие направления вверх — вниз, свидетельствуют об отклонении тела от того положения, когда вертикальная ось тела перпендикулярна плоскости земли. За счет работы механизмов пространственного зрения формируется восприятие глубины, вдали.

Представления о пространстве складываются у ребенка постепенно. Основополагающим этапом в структуре формирования пространственных представлений является восприятие малышом собственного тела, которое начинается с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка со взрослыми.

Между тремя и четырьмя годами у ребенка начинает складываться представление о правом и левом, т.е. формируется и созревает телесная схема. Завершается процесс формирования различения ребенком правой и левой сторон собственного тела примерно к шести годам.

Формирование пространственной ориентировки неразрывно связано с развитием мышления и речи. Существенные изменения в восприятии пространства у дошкольника наблюдаются с появлением в его словаре слов, обозначающих место, направление и пространственное расположение предметов. С появлением в активном словаре дошкольника слов: влево, вправо, вперед, назад, близко, далеко восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень - расширяются и углубляются пространственные представления.

В заключении хотелось бы кратко обозначить суть предложенной системы организации продуктивной деятельности на занятиях по конструированию из строительного материала с учётом личностно-ориентированного подхода в обучении – организация занятий в форме партнёрской деятельности взрослого с детьми, где соблюдается принцип добровольного включения в деятельность.

Он обеспечивается

* определённым стилем поведения педагога,
* организацией общего пространства деятельности,
* привлекательностью и осмысленностью предлагаемой детям работы,
* выбором по интересам и возможностям,
* “открытым временным концом”,
* и дополнительно мотивирующим участием взрослого.

Список использованной литературы

1. Абдулин О.А. Педагогика. - М.: Просвещение, 1998.
2. Адаме Р. Пейзажная фотография. М., 1987.
3. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. М.: Деловая книга, 2000. – 272 с.
4. Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников: Сб. науч. трудов./Редкол.: Н.Н.Педъяков и др. - М: АПН СССР, 1985г.
5. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. Под ред. К.С. Лебединской. Москва, “Педагогика“, 1982.
6. Актуальные проблемы задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. - М., 1982.
7. Алексеева А.В., Бокуть Е. Л., Сиделева Т. Н. Преподавание в начальных классах: Психолого-педагогическая практика. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2003. – 208 с.
8. Алексеева Л.В. Специальная психология / М., Наука 2000 г.
9. Алексеева Л.Г., Воронин А.Н.. Развитие и диагностика способностей.- Москва. Наука 1998 г.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб. Питер, 2001. – 288 с.
11. Антипина А.Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития // Начальная школа. - 1993. - С.60.
12. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей: Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось – 89, 2001. – 272 с.
13. Аргинская И.И., Дмитриева Н.Я., Полякова А.В., Романовская З.И. Психология младшего школьника. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
14. Асеев В. Г. Возрастная психология. – Иркутск, 1984. – 320 с.
15. Астапов В.М Хрестоматия: дети с нарушениями развития/ сост, 1999
16. Бабанский Ю. К. Педагогика. -М.: Просвещение, 1998.
17. Баранов С. П. Педагогика. - М.: Просвещение, 1999
18. Безруких М.М, Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика, М: Просвещение, 2004.
19. Белова Е. Размышления перед школой: (Советы родителям) // Дошкольное воспитание, - 1994 г., - №8, стр. 80-83.
20. Бернштейн Н.А. О построении движений. - М.: Медгиз, 1947. - 225 с.
21. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2т. Т.2./ Под ред. Петровского А. В. – М.: Педагогика, 2000 г. – 400 с.
22. Блонский П. П. Педология. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 288 с.
23. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. – М.: Роспедагенство, 1994. – 68 с.
24. Болотина Л. Р. Развитие мышления учащихся // Начальная школа - 1994 - №11
25. Бриллинг Н.С. Справочник по строительному черчению. М.: Стройиздат, 1989. – 420 с.
26. Бузаров К.И. Комплексный подход к организации уроков чтения. Майкоп: Адыгейское республиканское книжное издательство, 2005.
27. Бурлачук Л.Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2003. – 528 с.
28. Веккер Л.М. Психические процессы. В 3-х т., – СПб.: Изд-во Ленинградсткого университета, Т. 3. 1981. – 325 с.
29. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор в специальные дошкольные учреждения. — М., 1972.
30. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником? // Дошкольное воспитание, - 1995, - №8, стр. 66-74.
31. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л., Комиссарова Л.Н. и др. Методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1976. – 270 с.
32. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
33. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973
34. Возможности практической психологии в образовании: Из опыта работы психологов УЦ “Перспектива ” / Под ред. Н.В. Пилипко. – М., 2002. Выпуск 2.
35. Возрастная и педагогическая психология: тексты./Под ред. Шуаре Марта О. – М.: Изд-во Московского университета, 1999. – 272 с.
36. Волков Б.С. Психология младшего школьника. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
37. Волков Б. С., Волкова Н. В. Методы изучения психики ребенка. – М.: Академия, 2004. – 296 с.
38. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР: Дисс.... канд. псих. наук.-М. - 1999. - 173 с.
39. Вохмянина. А.Е. Изучение мышления и интеллекта. Таблица Равена. -Магнитогорск. 1985 г.
40. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.
41. Выготский Л.С., Зейгарник Б.В. Методики для исследования уровня и течения мыслительных процессов. М: Просвещение, 2000 г.
42. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982. Т.2. С. 6-361.
43. Галанов А.С. Психодиагностика детей. – М., 2001.
44. Говорова Р., Дьяченко О, Цеханская Л. Игры и упражнения для развития умственных способностей у детей//Дошкольное воспитание, 1988, №5, стр.17-25.
45. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. – М.: Мир, Т. 1, 1996. – 496 с.
46. Голубева Н.Д., Щеглова Т.М. Формирование геометрических представлений у первоклассников // Начальная школа. - 1996. - №3
47. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. / Под ред. В.В.Слободчикова, вып.2,-Томск, 1992г.
48. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1984. – 391 с.
49. Гудвин Дж. Исследование в психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 558 с.
50. Гурвич Л. Как я учил моего мальчика геометрии. М., 2005. – 70 с.
51. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М.: Просвещение, 2001. – 176 с.
52. Гуцалюк Л.Б.Занятия по подготовке детей к школе.//Начальная школа, 1994г., №4, стр.11-13
53. Деглин В.Л., Ивашина Г.Г., Николаенко И.Н. Роль доминантного и недоминантного полушарий мозга в изображении пространства // Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга / Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Наука, 1986 г. – С. 58 – 70.
54. Дежникова Н.С. и др. Воспитание экологической культуры у детей и подростков. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 64 с.
55. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М., 1984.
56. Детская картина мира: программа обучения и воспитания детей 6-11 лет// Дошкольное воспитание, 1994г.,№6, стр.27-31.
57. Детская практическая психология./Под ред. Богдана Н. Н. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – 116 с.
58. Джадд Д.Б. Цвет в науке и технике. М., 1978. – 592 с.
59. Долгоаршинных Н. Учимся лепить дымку // Народное творчество. – 2006, №1.
60. Егорова Т.В. Система погружения детей старшего дошкольного возраста в содержательную тему реальных образовательных проектов // Ментор, №1, 2007.
61. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 1995.
62. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 2000. – 240 с.
63. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. — М., 2002.
64. Запорожец А.В., Зинченко В.П.Восприятие, движение, действие // Познавательные процессы. Ощущение. Восприятие. М., 1982.
65. Климухин А.Г. Начертательная геометрия. М.: Архитектура-С. – 336 с.
66. Копцева Т.А. Художественно-экологическая программа по изобразительному искусству для дошкольных учреждений. М.: ТЦ Сфера, 2006.
67. Корнеева Е. Социальное взаимодействие и механизмы социального становления личности // Ярославский Педагогический Вестник, 2001, №15.
68. Короев Ю.И. Начертательная геометрия. М., 2006. – 424 с.
69. Котенко Л.В. Что мы знаем о цвете?: Курс развивающих занятий для дошкольников. М.: Книголюб, 2003. – 56 с.
70. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, Л. А. Ярошевского. Ростов-на-Дону. 1999.
71. Кудаев М.Р. Методология и методика педагогических исследований. Майкоп, 1999.
72. Кузнецова О.В. Ознакомление с техникой дизайна как одно из условий развития творчества дошкольников. М., 2003.
73. Левицкий В.С. Машиностроительное черчение и автоматизация выполнения чертежей. М., 2007. – 435 с.
74. Ленд Э. Опыты по цветовому зрению // Успехи физических наук, 1960, №1.
75. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1998.
76. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962. – 425 с.
77. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. -М.: Изд-во МГУ, 1973. - 192 с.
78. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в образовании как педагогическая новация // Инновации в системе регионального образования: методология, теория, практика: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Н.Новгород: НГПУ, 2005.
79. Маркс У. Мат в два хода. М.: Мир, 1975.
80. Меерсон Я.А. Высшие зрительные функции. – Л., Наука, 1986. – 163 с.
81. Монахова Л.П. Кандинский. Модель искусства // Творчество. – 1990. – № 12. – С. 1–5.
82. Немов Р.С. Общая психология. СПб.: Питер, 2007.
83. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. - с. 46-66
84. Обухова Л.Ф.. Детская (возрастная) психология. М., 1996.
85. Орлова Л.В. Хохломская роспись: рабочая тетрадь. М., 2007.
86. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л.В.Кузнецова, Л.И.Переспени, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. Л.В.Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
87. Очерки психологии детей / Под ред. А.Н.Леонтьева и Л.И.Бажович. М., 1950.
88. Пеклич В.А. Высшая начертательная геометрия. М., 2000.
89. Перовский Е.И. Руководство учебно-воспитательной работой в школе. М., 1952.
90. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? - М., 1998.
91. Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 2006. – 608 с.
92. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста: Метод. Пособие / Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, А.Н. Орлова, Н.Д. Шматко; (Под ред. Е.А. Стребелевой); М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Ин-т коррекц. педагогики РАО. — М.: Полиграф сервис, 1998. — 225 с.
93. Размыслова А.В., Комарова Т.С. Цвет в изобразительном творчестве дошкольников. М.: Педобщество, 2005.
94. Робустова Л.П. Компьютер в музыкально-художественной деятельности // Вестник Новосибирской консерватории им. М.И.Глинки, 1996, №3.
95. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — т.1 — 488 с.; т.2 — 328 с.
96. Савенкова Л.Г. Изобразительное искусство 1 – 4 классы. Интегрированная программа. М.: Вентана-Граф, 2006. – 80 стр.
97. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. — М., 1990.
98. Тржесоглава 3. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. — М., 1986.
99. Уолд Д. Физиология сенсорных систем. Л., 1971
100. Феномен Бецольда – Брюкке // Психологический словарь. М., 2004.
101. Цветкова И.В. Как создать программу воспитательной работы: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2006.
102. Шошин П.Б. Психологическое измерение.Ч.1 -М.1989.
103. Шугаев В.М. Орнамент на ткани (теория и методика построения). М., 1969. – 87 с.
104. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 416 с.
105. Юсов Б.П. Пространство культуры и духовное развитие ребенка // Материалы 3-ей Конференции Ассоциации творческих учителей России – «Учитель – создатель культуры и здоровья общества». М., 1998.
1. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962. – 425 с. [↑](#footnote-ref-1)
2. Деглин В.Л., Ивашина Г.Г., Николаенко И.Н. Роль доминантного и недоминантного полушарий мозга в изображении пространства // Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга / Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Наука, 1986 г. – С. 58 – 70. [↑](#footnote-ref-2)
3. Меерсон Я.А. Высшие зрительные функции. – Л., Наука, 1986. – 163 с. [↑](#footnote-ref-3)
4. Кузнецова О.В. Ознакомление с техникой дизайна как одно из условий развития творчества дошкольников. М., 2003. [↑](#footnote-ref-4)
5. Венгер А. А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор в специальные до­
школьные учреждения. — М., 1972. [↑](#footnote-ref-5)
6. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. - с. 46-66 [↑](#footnote-ref-6)
7. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л.В.Кузнецова, Л.И.Переспени, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. Л.В.Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с. [↑](#footnote-ref-7)
8. Шошин П.Б. Психологическое измерение.Ч.1 -М.1989. [↑](#footnote-ref-8)
9. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР: Дисс. ... канд. псих. наук.-М. - 1999. - 173 с. [↑](#footnote-ref-9)
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. -М.: Изд-во МГУ, 1973. - 192 с. [↑](#footnote-ref-10)
11. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста: Метод. Пособие / Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, А.Н. Орлова, Н.Д. Шматко; (Под ред. Е.А. Стребелевой); М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Ин-т коррекц. педагогики РАО. — М.: Полиграф сервис, 1998. — 225 с. [↑](#footnote-ref-11)
12. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. — М., 1990. [↑](#footnote-ref-12)
13. Тржесоглава 3. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. — М., 1986. [↑](#footnote-ref-13)
14. Егорова Т.В. Система погружения детей старшего дошкольного возраста в содержательную тему реальных образовательных проектов // Ментор, №1, 2007. [↑](#footnote-ref-14)
15. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? - М., 1998. [↑](#footnote-ref-15)
16. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 1995. [↑](#footnote-ref-16)
17. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. — М., 2002. [↑](#footnote-ref-17)
18. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. — М., 1990. [↑](#footnote-ref-18)