

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации

Обучающийся В.С. Марченко
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

Руководитель канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Работа посвящена проблеме формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.

Актуальность исследования обусловлена тем, что формирование пространственных представлений является одной из основных задач образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений познавательного развития детей согласно Федеральной адаптированной образовательной программы.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений посредством аппликации.

В исследовании решались следующие задачи: изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации; выявить уровень сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; разработать содержание и организацию работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (25 источников), 4 приложений. В тексте представлены 2 рисунка и 9 таблиц. Основной текст изложен на 51 странице.

Оглавление

Введение	5
Глава 1 Теоретические основы формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации	9
1.1 Психолого-педагогические основы формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	9
1.2 Характеристика аппликации как средства формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	16
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.....	22
2.1 Изучение уровня сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	22
2.2 Содержание и организация работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.....	31
2.3 Оценка работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.....	41
Заключение	47
Список используемой литературы	49
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте	52
Приложение Б Количественные результаты констатирующего	

эксперимента	53
Приложение В Занятия аппликацией	54
Приложение Г Количественные результаты контрольного эксперимента...	55

Введение

Формирование пространственных представлений является одной из основных задач образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений познавательного развития детей согласно Федеральной адаптированной образовательной программы. В программе прописано, что формирование пространственных представлений представлено в содержании коррекционной направленности работы по формированию элементарных математических представлений (далее ФЭМП).

У детей данной категории при выполнении какой-либо деятельности вначале может проявляться активный интерес, а по истечению какого-то времени он теряется, из-за отвлекаемости и занятия посторонними делами. От сформированности пространственных представлений зависит во многом овладение разными видами деятельности и успешность последующего обучения. «Согласно исследованиям Д.А. Костиковой, отсутствие на должном уровне сформированного умения воспроизводить пространственные отношения может приводить к дискалькулии, дисграфии и дислексии. Д.А. Костиковой было отмечено, что дети с задержкой психического развития зачастую имеют именно такие сопутствующие нарушения в дошкольном возрасте» [21].

В 6-7 лет дети уже способны овладеть основами предметно-пространственных представлений, однако высокая абстрактность понятий приводит к определенным трудностям в понимании их детьми с задержкой психического развития. Трудности в освоении пространства – это типичная проблема детей с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, Н.А. Деревянкина, З.М. Дунаева, Б.П. Пузанов, Е.С. Слепович, В.И. Селиверстов, У.В. Ульенкова).

«В 6-7 лет дети уже способны овладеть основами предметно-пространственных представлений, однако высокая абстрактность понятий

приводит к определенным трудностям в понимании их детьми с задержкой психического развития. Трудности в освоении пространства – это типичная проблема детей с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, Н.А. Деревянкина, З.М. Дунаева, Б.П. Пузанов, Е.С. Слепович, В.И. Селиверстов, У.В. Ульenkова)» [9].

Формирование пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (далее ЗПР) способы восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в пространстве выступает как одно из главных и важных задач к обучению в школе, в связи с этим является одной из главных задач дошкольного воспитания (А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова, Н.Я. Семаго, А.В. Семенович).

«Анализ теоретических основ проблемы и педагогической практики позволило нам выявить противоречие между необходимостью в соответствии с Федеральной адаптированной основной программой дошкольного образования формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений и недостаточным использованием аппликации в решении данной коррекционной задачи» [11].

Выявление противоречия позволило обозначить нам проблему исследования: каковы возможности аппликации как средства формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений посредством аппликации.

Объект исследования: процесс формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений.

Предмет исследования: аппликация как средство формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования мы предполагаем, что формирование пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития возможно посредством аппликации, если:

- составлены темы аппликаций, которые будут включены в занятия;
- определены методы и приемы работы с аппликацией, которые направлены на формирование у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений;
- определены и включены задания с аппликацией в совместную деятельность учителя-логопеда по формированию элементарных математических представлений

В соответствии с целью были сформулированы следующие задачи исследования.

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.
2. Выявить уровень сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.
3. Разработать содержание и организацию работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- исследования дизонтогенеза по типу задержанного психического развития (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер),
- исследования в области формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (Л.Д. Луцковская, Т.А. Мусейибова),
- исследования по использованию аппликации в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста (В. Б. Косминская, И.А. Лыкова, Н.В. Микляева, Е.А. Ульева, Н.Б. Халезова);

– исследование аппликации в работе с детьми задержкой психического развития (А.В. Запарожеца, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддъякова).

Методы исследования: анализ психолог-педагогической литературы по проблеме исследования; психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий и контрольный; качественный анализ и количественный анализ эмпирических данных.

База исследования: государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №10 структурное подразделение детский сад «Ягодка» г.о. Жигулевск. В исследовании принимали участие 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Новизна исследования определены потенциальные возможности использования аппликации в формировании у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что были уточнены показатели и дана качественная характеристика уровней сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития пространственных представлений.

Практическая значимость исследования разработанное и апробированное содержание работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, использование аппликации в своей работе учителями-дефектологами и воспитателями в работе по формированию пространственных представлений.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (25 источников), 4 приложений. В тексте представлены 2 рисунка и 9 таблиц. Основной текст изложен на 51 странице.

Глава 1 Теоретические основы формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации

1.1 Психолого-педагогические основы формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

«В отечественной дефектологии задержка психического развития (далее – ЗПР) рассматривается как отставание в развитии психической деятельности ребенка, вызванное минимальным органическим повреждением мозга (или нарушением деятельности ЦНС другого генеза). Под термином «задержка психического развития» подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма» [22].

«Такие ученые как Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер отметили, что ЗПР относится к дизонтогенезу, отражается в замедленном темпе формирования и развития высших психических функций. Причиной затруднений является слабовыраженная органическая травма мозга ребенка, полученная в период с зачатием и до трех лет. Повреждения возникают в результате неблагоприятных влияний на беременную женщину, родовых травм и ослабления центральной нервной системы инфекциями, болезненными состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга и нарушениями эндокринной системы. Дополнительный фактор может быть длительное неблагоприятное окружение и воспитание» [3].

«При ЗПР нарушается нормальный темп психического развития. Это происходит тогда, когда отстают в своем развитии отдельные психические функции. Такое отставание является временным, и со временем сглаживается. Это обуславливается особенностями развития психических

процессов – восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей с данным диагнозом. Поэтому дошкольникам с задержкой психического развития трудно адекватно воспринимать окружающий мир» [25].

А.М. Леушиной «были разработаны методы и содержание формирования у детей пространственных представлений, которые применялись на практике. Предложенная ею концепция формирования элементарных математических представлений послужила источником для большинства современных исследований. Большое значение А.М. Леушина отводит способам организации занятий» [14].

С.Д. Луцковская, изучая процесс формирования у ребенка дошкольника пространственных представлений, писала, что «в дошкольном возрасте ребенок помещен в неоднородное пространство, так как его социальные связи не имеют еще четко обособленной и заданной ориентации в пространстве, обозначаемой социально значимым взрослым. Его ориентировка в пространстве осуществляется в большей мере неоднородно, разделено, дискретно, потому что на этот процесс влияет множество факторов, которые имеют различные источники, часто в меньшей степени связанные между собой. Представления о пространственных характеристиках существуют в сознании ребенка фрагментами и с разной степенью осознанности» [15].

Формирование пространственных представлений происходит поэтапно. Так «Т.А. Мусейибова выделила четыре этапа в формировании пространственных представлений детей дошкольного возраста: ориентировка «на себе», от «любых предметов», вербальная система отсчета по основным направлениям, воплощение полученных знаний в окружающем пространстве и на плоскости» [18].

О.Н. Земцова «определила этапы формирования у дошкольников умения воспроизводить пространственные отношения:

1 этап – предполагает освоение дошкольником умения определять положения предметов, находящихся вблизи него, а остальное пространство ему остается не ведомым в плане ориентировки;

2 этап – дошкольник эффективно пользуется зрительными ориентирами, что позволяет расширять воспринимаемое пространство и отдельные участки пространства;

3 этап – ребенок осмысливает дальние от себя предметы, воспринимает большее число участков в пространстве;

4 этап – у дошкольника увеличивается понимание пространственных отношений в различных направлениях, расположении предметов и их обусловленности» [9].

Таким образом, на начальных этапах дошкольники воспринимают предметы отдельно от пространства и друг друга. Воспроизведение пространственных отношений с учетом связи предметов в нем формируется постепенно. «А.М. Фонарев, исследуя возрастные особенности формирования умения воспроизводить пространственные отношения у дошкольников, выделил основные категории познаний о пространстве, доступные дошкольникам для изучения:

- расстояние до объекта и его расположение в пространстве;
- определение направления движения;
- отображение пространственных взаимосвязей» [24].

«Под восприятием пространства автором при этом понимается процесс взаимодействия дошкольника с окружающим его предметным миром. Обобщая данные анализа исследований, посвященных изучению особенностей восприятия пространства дошкольниками, можно говорить об особой роли в процессе развития ориентировки в пространстве познавательной деятельности и сенсорного восприятия» [20].

Итак, развитие умений ориентироваться на плоскости (в двухмерном пространстве) согласно проанализированным исследованиям у дошкольников проходит в несколько этапов.

«На первом этапе дошкольника учат определять положение предмета относительно его самого. Например, перед ребенком выкладывается некий предмет, он должен определить, где он находится. Затем дошкольника просят повернуться и снова определить, где находится предмет. Таким образом, ребенок приходит к осознанию того, что предмет остается на месте, а название его положения зависит от его собственного положения относительно предмета. Так, например, для ребенка предмет может быть справа, при повороте – слева. Таким образом, ребенок не привязывает слова, обозначающие положение к конкретному предмету» [2].

«На втором этапе ребенок определяет положение предметов при помощи слов: «перед», «между», «под» и так далее. На данном этапе традиционно ребенку даются образцы речи с использованием словобозначений положения в пространстве. На данном этапе зачастую используется кукольный театр» [2].

«Третий этап предполагает ознакомление дошкольников с одушевленными объектами, у которых есть четко выраженная левая и правая стороны. Например, ребенка могут попросить назвать предметы, расположенные слева от куклы. При этом, как правило, в начале данного этапа, ребенок продолжает определять положение относительно себя. В таких случаях дошкольнику предлагается встать в той же позиции, что и объект. Такое упражнение учит ребенка правильно определять положение предметов относительно других одушевленных предметов» [2].

«На четвертом этапе ребенка обучают ориентироваться среди предметов, не имеющих четко выраженной левой и правой сторон (неодушевленные предметы). При этом авторы подчеркивают необходимость расположения предметов в той же позиции, что и ребенок, а также в использовании предметов-ориентиров. Таким образом, на каждом описанном выше этапе происходит обогащение словаря детей наречиями и предлогами, обозначающими пространственные отношения, формирование умений воспроизводить пространственные отношения относительно себя,

относительно другого одушевленного предмета и относительно неодушевленных предметов» [2].

«Развитие детей с ЗПР отличается от развития детей в норме. В частности, дети старшего дошкольного возраста с ЗПР оказываются не готовыми к школьному обучению и переходу на новый этап развития, так как оказываются несформированы необходимые качества, умения и навыки. Без специальной подготовки они впоследствии не усвоят навыки письма и чтения, а также испытывают затруднения в произвольной организации деятельности. Дети с ЗПР характеризуются слабым состоянием нервной системы. Оно проявляется в низких способностях выполнять долго одно действие. Часто дети с ЗПР просто перестают выполнять необходимую деятельность» [10].

«Исследователи установили, что дети с ЗПР испытывают трудности в практическом различении предметов. Сенсорный опыт недостаточен, он не обобщается в слове, не закрепляется в опыте. Также дети с ЗПР испытывают трудности при овладении представлениями о величинах. Они не выделяют, не обозначают отдельные параметры величин. Им сложно анализировать образы восприятия, они не умеют выделять и не умеют определять общее, частное, мелкие детали» [23].

«Что касается слухового восприятия, у детей с ЗПР проявляются небольшие затруднения при ориентировке в неречевых, невербальных звучаниях, но главным образом отличаются от детей нормы только фонематические процессы. Те же недостатки касаются и тактильно-двигательного восприятия, тем самым нарушая процесс обогащения чувственного опыта ребенка. Такие свойства предметов как температура, фактура, некоторые свойства поверхности, такие как форма, величина усваиваются детьми с ЗПР с трудом. Детям сложно узнать предмет на ощупь» [10].

«Что касается памяти, то практически у всех детей с ЗПР наблюдается недостаточный объем памяти. Причем это касается всех видов запоминания,

таких как произвольное и непроизвольное, кратковременное и долговременное. И наглядные и словесные материалы не запоминаются в том объеме как у детей в норме» [10].

«Речь детей с ЗПР также недостаточно развита. Они не могут выполнять и озвучивать операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования. Им даются лишь задания, которые основаны на уже имеющемся опыте и репродукции, то есть на повторении» [10].

«В поведении у детей с ЗПР наблюдаются действия, поступки, свойственные детям младшего возраста. У них нет положительного отношения к занятиям, мотивация снижена. Дети с ЗПР обладают меньшим запасом элементарных коммуникативных умений; развитие эмоционально-волевой сферы тоже задержано.

По собственной инициативе дети с ЗПР не включаются в игру, они не стремятся к общению и взаимодействию. То же самое касается любой совместной деятельности детей. Если выполняется какое-то совместное задание, обычно дети с ЗПР занимают роли наблюдателя, принимая пассивное участие. Они способны лишь к простым совместным действиям, при этом взаимодействие непродолжительно» [10].

«У дошкольников 6-7 лет с ЗПР наблюдается нарушения в познавательной сфере. Первостепенными являются нарушения внимания. Дети не способны сосредоточиться на выполнении заданий, рассеяны, их внимание трудно привлечь и сконцентрировать. Ведущим видом мышления является наглядно-действенное, однако оно не достигает у детей с ЗПР того уровня развития, как у детей в норме. Связано это, в первую очередь, с особенностями развития психомоторных функций. Дети с ЗПР испытывают трудности в обследовании предметов, их ощупывании, восприятии. В связи с этим без специальной психолого-педагогической поддержки у данной категории детей не формируются навыки рисования, лепки, аппликации» [1]. По мнению О.П. Гаврилушкиной «рисование отличается отсутствием содержательности в связи с неспособностью к образности мышления» [4].

Л.Б. Баряева, А.П. Зарин отмечают «недоразвитие у детей с ЗПР игровой деятельности, преобладание предметных и процессуальных игровых действий. Дети с нарушениями интеллекта не используют предметы заместители, что в свою очередь вызвано недостаточно развитым воображением» [2, 9].

Дети с ЗПР достаточно успешно выполняют задание на составление картинок с изображением одного объекта, но при усложнении сюжета либо при включении нестандартного направления разреза, увеличении числа элементов происходят грубые ошибки, в том числе потому что ребенок не способен заранее продумать план выполняемой работы. В данных случаях детям оказывается различного рода помощь в организации деятельности и наглядной демонстрации выполнения.

«Специфической особенностью у детей с ЗПР 6-7 лет является именно способность к обобщению. При обучении дети к данному возрасту овладевают приемами обобщения, могут называть группы предметов, например «одежда», «инструменты» и другие. Однако, понятийные обобщения производятся с трудом, над понятийными преобладают ситуативные. Довольно часто дети совсем отказываются выполнять задания на обобщение» [16].

Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина также отмечают нарушение произвольного целенаправленного внимания у детей с ЗПР, сложности в фиксации внимания, трудности в его привлечении, неустойчивость и склонность к рассеиванию.

Неустойчивость внимания (колебания), снижение продуктивности выполняемой работы, сложности в выполнении заданий, требующих перманентной концентрации внимания, сниженная избирательность внимания и снижение его объема свидетельствуют о незрелости нервной системы.

«Механически происходит и усвоение предоставляемых знаний. Дети с ЗПР не понимают и не воспринимают содержательную сторону информации,

но способны к кратковременному заучиванию. Такое состояние связано с особенностями развития восприятия. Дело в том, что у детей с ЗПР само по себе восприятие является фрагментарным. Отмечается их сосредоточенность на деталях, фрагментах, усугубляющаяся отсутствием навыков обобщения. Такие особенности развития детей с ЗПР оказывают влияние на формирование умений воспроизводить пространственные отношения. Иными словами, сложные и для детей с нормальным развитием понятия пространственных отношений, для ребенка с ЗПР без специально организованной корректирующей и направляющей работы могут оказаться не доступны» [11].

Особую роль в эффективности коррекционной работы при реализации мер по формированию психических функций ребенка с ЗПР играет достижение положительной мотивации к занятиям, что, в свою очередь, не может быть реализовано при несоблюдении условий, обеспечивающих хорошее самочувствие ребенка во время занятия, учитывая его особую чувствительность к проявлениям внешней среды. Поэтому при разработке мер и составлению программ по проведению коррекционной работы необходимо уделять внимание условиям внешней среды помещения (яркость освещения, проникновение посторонних звуков и т.д.).

1.2 Характеристика аппликации как средства формирования пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

«Изобразительная деятельность относится к типичным видам детской деятельности и в дошкольном возрасте занимает ведущее место наряду с игровой деятельностью. Изобразительные действия имеют синтетический характер, выражают особенности зрительного восприятия, моторной координации, речи, мышления, памяти. Первичным звеном становления изобразительной деятельности является двигательно-осознательный опыт

ребенка, накапливаемый в процессе предметно-практической деятельности. Манипулирование с предметами развивает восприятие ребенка. Развитие восприимчивости трактуется как усвершенствование вербальных действий – ориентировочных и исследований, которые направлены на получение сведений и создание зрительных образов. Первоначально у детей формируется внешнее ориентировочное действие под воздействием обучения на развернутые методы исследования объектов – сравнения, совмещения, сближения, моделирования. Затем происходит интериоризация — перенос внешних ориентировочных действий в наглядно-образный план» [7].

Р.Н. Михайлова отметила, что художественная работа является мощным средством развития ума. В то же время у него есть свои особенности в области психического процесса, который обеспечивает формирование этой работы, а также особенности, связанные с образным характером работы.

«Аппликация (от латинского слова *applicato* – прикладывание) – представляет собой один из видов изобразительной деятельности. Традиционная аппликация представляет собой вырезание различных фрагментов и форм, расположение и прикрепление их с помощью клеящих составов на фоне. Аппликации могут изготавливаться из различных материалов, объединенных определенной техникой. Именно материал, который отличается своими свойствами, определяет выбор техники аппликации. Для аппликаций могут быть использованы различные материалы, такие как бумага, ткань, кожа, мех, скорлупа яиц и другая органика, пластик и другие» [17].

«Аппликация является одним из элементарных видов художественного творчества, что делает ее доступной для работы с детьми дошкольного возраста и в то же время позволяет передавать и воспроизводить реальные формы. Такая особенность позволяет использовать аппликацию не только в декорировании и оформлении, но и в образовательных целях» [8].

М.А. Гусакова писала, «что аппликация является одним из любимых детьми разновидностей изобразительной деятельности: детей радует яркий цвет бумаги, удачное ритмическое расположение фигур, большой интерес вызывает у них техника вырезывания и наклеивания» [6].

«Особенность аппликации в возможности дать детям конструктивнее запоминать цвет, структуру предметов, их величину, быстрее понять плоскостную форму и композиции. При выполнении аппликации можно передвинуть вырезанные формы, а также сравнивать, используя для этого метод наложения (накладывая одну форму на другую). Все это позволяет ребенку гораздо быстрее получить композиционные знания и умения, а это значимо не только для создания сюжетных и декоративных аппликаций, но и для рисования. Из этого следует, что занятия аппликацией формируют не только навыки и умения изобразительной деятельности, а также – развивают творческие способности детей» [3].

Талантливый педагог и ученый В.Б. Косминская, которая всю свою жизнь посвятила развитию творческих способностей детей посредством изобразительной деятельности, выделяла следующие «виды аппликации в детском саду. По содержанию аппликация может быть:

- предметная – в предметной аппликации дети овладевают умением вырезать из бумаги и наклеивать на фон отдельные предметные изображения, которые в силу специфики деятельности передают несколько обобщенный, условный образ окружающих предметов или их отображений в игрушках, картинках, образцах народного искусства;
- сюжетная – предполагает наличие умения вырезать и наклеивать различные предметы во взаимосвязи в соответствии с темой или сюжетом;
- декоративная – вид орнаментальной деятельности, во время которой дети овладевают умением вырезать и объединять различные элементы украшения по законам ритма, симметрии, используя яркие цветовые сопоставления)» [13].

«По количеству используемых цветов аппликация может быть: силуэтная (монохромная); цветная (полихромная). По форме: геометрическая, не геометрическая. По способу изготовления деталей: резанная, рваная. По количеству деталей: целая силуэтная; раздробленная на части; мозаика. По способу крепления деталей: однослойная; многослойная» [24].

В процессе работы над аппликацией у дошкольников происходит «усвоение основных приемов вырезывания: разрезание бумаги по прямой, по сгибам и на глаз; вырезывание округлых форм путем закругления углов, симметричных форм из бумаги, сложенной вдвое, несколько раз, гармошкой; вырезывание несимметричных форм, силуэтное и из отдельных частей; вырезывание по контуру; создание формы путем обрывания (отщипывания) кусочков бумаги» [24].

Дошкольный возраст является самым благоприятным для введения работы над аппликацией. При этом обучение аппликации дошкольников отличается от обучения детей школьного возраста. Т.Г. Казакова в методике «Детское изобразительное творчество» предлагает: «При обучении детей некоторым методам изображения педагог концентрирует внимание на передаче характерных черт образа. В творческих заданиях дошкольником ставят необычные условия, им предлагается найти всевозможные варианты цветового решения, композиционного построения. Воспитатель обучает детей композиционно раскладывать предметы, фигуры в соответствии с замыслом, выделяя главное. Дети усваивают колорит, композицию, орнаментальные элементы, характерные для того или иного предмета при рассматривании» [11]. На каждом занятии педагог «концентрирует внимание на то, как вырезают и наклеивают дети изображения. От этого зависит качество работ» [11]. Помимо этого, дети делают различные работы по замыслу, учатся самостоятельно принимать решения по поводу той или иной задачу.

«Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Дошкольники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей и величин. Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям» [12].

Г.Г. Григорьева отмечала в своих работах, что «постижение предметов и их свойств, получаемое путем действий, укрепляется в сознании дошкольника. Особенности той или иной формы, размер, цвет становятся не только чертами отдельных, определенных, предметов, но и обобщаются в осмыслении детей как характерные многим предметам. Дети определяют и назовут их в любых предметах. На занятиях по аппликации развивается мелкая моторика детей, а, следовательно, развивается и речь: усвоение названий форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений способствует обогащению словаря; высказывания в процессе наблюдений предметов и явлений, при обследовании предметов, построек, а также при рассматривании иллюстраций, положительно влияют на формирование связной речи. Одной из главных задач в обучении детей старшего дошкольного возраста по всем видам изобразительной деятельности – является формирование умения делать изображения, близкие к реалистическим. Вследствие этого на занятиях аппликацией так важно познакомить детей со всеми основными приемами вырезывания силуэтных симметричных и асимметричных форм» [5].

Т.С. Комарова предложила методику работы над аппликацией в детском саду, согласно которой «дети знакомятся со всеми основными приемами вырезания силуэтных симметричных и ассиметричных форм. Вырезание силуэтное – это такой прием вырезания, при котором происходит вырезание на глаз предметов ассиметричного строения, с криволинейными контурами (фрукты, овощи, рыбки и так далее)» [12]. «Вырезание на глаз изображения из бумаги или других материалов производится слитным

движение ножниц по мысленно создаваемому силуэту предмета. Силуэтное вырезывание – один из самых сложных приемов» [12]. «При силуэтном вырезывании ребенку надо все время держать в памяти весь образ предмета, следить за правильностью пропорций и конструкции, согласовывать движения руки с создаваемой формой. В этой сложной работе старшим дошкольникам помогает умение выделять в окружающих предметах основные формы, воспринимать их общие очертания (контур). Поэтому освоение силуэтного вырезания начинается с простых форм (фрукты, овощи, рыбки). Осваиваются новые приемы вырезывания из бумаги, сложенной в несколько раз» [12].

Таким образом, можно сказать, что занятия аппликацией могут сформировать пространственные представления у детей 6–7 лет с ЗПР. В процессе творчества развиваются знания об окружающем мире, формируются внимание, память. Восприятие, обобщение. А также занятия аппликацией положительно влияют на психическое состояние ребенка с задержкой психического развития: дошкольник становится более уверенным в себе; учится выражать свои мысли и эмоции через творчество; у него формируется общая и тонкая моторика; темп и ритм выполнения заданий становится четким и уверенными.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации

2.1 Изучение уровня сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Базой для проведения экспериментальной работы был выбран ГБОУ СОШ №10 СПДС «Ягодка» г.о. Жигулевск. В исследовании приняли 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития. В Приложении А представлен список данных детей.

Для выделения показателей мы обратились к исследованиям Т.А. Мусейбовой [18], Л.И. Плаксиной [19], А.М. Фонарева [24] были подобраны диагностические методики.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Диагностические методики представлены в диагностической карте в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта выявления уровня сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Показатель	Диагностическое задание
«Умение ориентироваться в телесном пространстве» [19]	Диагностическое задание 1 «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина)
«Умение ориентироваться на микро-плоскости и на микро-пространстве» [19]	Диагностическое задание 2 «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина)
«Умение моделировать пространственные отношения на листе бумаги» [19]	Диагностическое задание 3 «Схематизация» (Р.И. Бардина)
«Умение ориентироваться на плоскости, по плоскости в заданном направлении» [19]	Диагностическое задание 4 «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Ворхотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова)

Остановимся на более подробном описании и анализе результатов констатирующего эксперимента. Результаты представлены в Приложении Б (таблица Б.1).

Диагностическое задание 1. «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина) [19].

Цель задания: изучить представления детей об умении ориентироваться в телесном пространстве (где левая рука, где правая рука, где правая сторона нашего тела, где левая сторона нашего тела), так же умение ориентироваться линейном ряду (что находится справа от меня, что находится слева от меня), ориентировка от себя в пространстве (что находится ближе ко мне, что находится дальше ко мне), при определении местонахождения предмета использовать словесное обозначение в пространстве.

Материал и оборудование: бланк для ответов, картинки с сюжетом, предметные картинки.

Содержание: эксперимент проводился с каждым ребенком в естественных для него условиях, Данные, которые были получены входе исследования заносились в бланк ответов.

Педагог предлагал ребенку показать:

««Где у тебя правая рука?»»

«Где у тебя левая рука?»»

«Где у тебя находится правое ухо?»»

«Где у тебя находится левое ухо?»»

«Где у тебя правый глаз?»»

«Где у тебя левый глаз?»» [14].

«Педагог показывал ребенку 9 картинок с разными изображениями и задавал вопросы: «Скажи где находится собака?» и так по всем картинкам.

Педагог показывает картинку на ней изображены 6 цветных карандашей и задавал вопросы:

«Где находится желтый карандаш?»»

«Где находится синий карандаш?»»

«Где находится зеленый карандаш?»)» [14] и так далее.

Педагог показывает картинку, на которой изображены разные предметы в разной перспективе и задает следующие вопросы:

«Как ты думаешь, что находится ближе к тебе?»

«Как ты думаешь, что находится дальше от тебе?»

Педагог показывает ребенку картинку комнаты, разных предметов быта, людей и просит рассказать:

«Расскажи, что ты видишь на этой картинке?»

«Как ты думаешь где, что находится в данной комнате?»

При оценке ребенка учитывались активность, самостоятельность, эмоциональность ребенка.

Критерии оценки результатов:

«высокий результат: 3 балла – ребенок в своем ответе использовал более точные обозначения пространства, смог соотнести рядом находящиеся предметы;

средний результат: 2 балла – ребенок в своем ответе использовал не точные (приблизительные) обозначения пространства, опираться мог только на объекты, которые находились рядом (соотнесение было или по плоскости, или по расположению предмета);

низкий уровень: 1 балл – ребенок в своем ответе использовал только указательные или слова «тут», «вот», «здесь», соотнесение определить не смог даже при помощи педагога» [19].

Количественные результаты по диагностическому заданию 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания 1 «Словесная ориентировка»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
10 (100%)	5 (50%)	5 (50%)	-

По результатам проведения диагностического задания 1 были получены следующие результаты.

Низкий уровень показали 5 детей (50%) Елизаветы Д., Владимира В., Виталий Ш., Анна Н., Кирилл А. не могли справиться с заданиями даже при помощи педагога, не смогли определить, где находится их правая или левая сторона, в своих ответах использовали жесты, а не словесное обозначение.

Средний уровень был зафиксирован у 5 детей (50%) Марина Р., Сережа Ж., Алина Т., Влад И., Слава Г. Они старательно выполняла задания, старались правильно дать ответ на поставленный вопрос, чаще дети давали не точные ответы на местоположение предмета, а приблизительное или смогли дать ответ только после наводящих вопросов педагога.

Высокий уровень не был выявлен в группе.

Диагностическое задание № 2. «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина) [19].

Цель задания: изучить представления детей об ориентировки на микро-плоскости и на микро-пространстве.

Материал и оборудование: игрушки, бланк для ответов.

Содержание: данное задание проводилось с каждым ребенком индивидуально, педагог показывал при помощи игрушки разные действия на плоскости ребенку необходимо было на листке бумаги А4 изобразить схематично данные действия.

Критерии оценки результатов:

«высокий результат: 3 балла – ребенок смог самостоятельно справиться с данным заданием;

средний результат: 2 балла – ребенок смог справиться с данным заданием при помощи педагог, педагог давал ребенку словесную инструкцию;

низкий уровень: 1 балл – ребенок не захотел выполнять данное задание, или просто не смог выполнить задание даже при помощи педагога и словесной инструкции» [19].

Количественные результаты по диагностическому заданию 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания 2 «Практическая ориентировка»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
10 (100%)	6 (60%)	4 (40%)	0 (0%)

По результатам проведения диагностического задания 2 были получены следующие результаты.

Низкий уровень был выявлен у 6 детей (60%) Виталий Ш., Кирилл А., Слава Г., Сережа Ж., Влад И., Алина Т.. дети не захотели выполнять данное задание. Алина Т. не смогла выполнить данное задание даже при помощи словесной инструкции педагога. Педагог спросила Алина Т., давай я тебе помогу, и мы выполним с тобой данное задание. Алина ответила: «я не хочу его выполнять».

Средний уровень был зафиксирован у 4 детей (40%) Марина Р., Владимира В., Анна Н., Елизаветы Д. Эти дети старательно выполняли задания, Анна Н., Елизавета Д., Владимир В. попросили помощь педагог самим. Марина Р. Хотела выполнить самостоятельно, но у нее не получалось педагог предложил ей свою помощь и после помощи у нее получилось его выполнить.

Высокий уровень не был выявлен в группе.

Диагностическое задание № 3. «Схематизация» (Р.И. Бардина) [24]

Цель задания: изучить представления детей об умении моделировать пространственные отношения на листе бумаги.

Материал и оборудование: лист бумаги А4, цветные карандаши.

Содержание: данное задание проводилось с каждым ребенком индивидуально, педагог предлагал детям лист бумаги. На каждом листе были изображены полянки. Далее педагог предлагал ребенку выбрать тот

карандаш, который ему нравится и приступать к выполнению задания. Далее при помощи карандаша ребенку необходимо было приложить путь, который задал ему педагог. Для этого ребенок использовал следующие ориентиры «справа-слева», «вниз-вверх».

При оценке и обработке данных учитывалось наблюдение за ребенком в процессе беседы и экспериментального исследования.

Критерии оценки результатов:

«высокий результат: 3 балла – ребенок самостоятельно выполнять поставленное задание и смог определить все направления;

средний результат: 2 балла – ребенок не смог справиться с заданием самостоятельно, ему потребовалась помощь педагога, педагог предлагал ребенку дополнительную инструкцию для выполнения данного задания;

низкий уровень: 1 балл – ребенку сложно было выполнять данное задание, он с ним не справился даже при помощи педагога» [19].

Количественные результаты по диагностическому заданию 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания 3 «Схематизация»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
10 (100%)	7 (70%)	3 (30%)	-

По результатам проведения диагностического задания 3 было выявлено.

Низкий уровень в данной группе показало 7 ребенок (70%) Кирилл А., Владимира В., Виталий Ш., Анна Н., Слава Г., Влад И., Алина Т.. дети не смогли выполнить задание даже при помощи педагога. Виталия Ш. начал злиться при выполнении данного задания он не понимал, что ему нужно делать педагог старался объяснить ему, но ребенок так и не смог выполнить задание. Алина Т. отказалась выполнять задание, сказав: «Очень скучное

задание» Педагог спросила: «Но ты даже не начинала его делать». Алина Т. ответила: «Ну и что я и так это поняла».

Средний уровень был зафиксирован у 3 ребенка (30%) Елизаветы Д., Марина Р., Сережа Ж.. Дети старались выполнить данное задание самостоятельно, но не смогли. Марина Р. Попросила помощь педагога. Сережа Ж. хотел сам и не хотел принимать помощь, но все-таки попросил, и у него получилось выполнить задание.

Высокий уровень не был выявлен в группе.

Диагностическое задание № 4. «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Ворхотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова).

Цель задания: изучить представления ребенка об умении осуществлять перемещение на плоскости, по плоскости в заданном направлении.

Материал и оборудование: картинки с изображением девочки или мальчика, картинки с изображением разных предметов.

Содержание: данное задание проводится с каждым ребенком индивидуально, педагог давал ребенку картинку с изображением девочки или мальчика и разных предметов которые расположены в разных частях листа бумаги. Педагог ребенку задавал следующие вопросы:

- «Как ты думаешь, если мальчик или девочка пойдут вверх, где он/она окажется?»
- «Как ты думаешь, если он/она пойдут вниз, где он/она окажется?»
- «Как ты думаешь, если он/она пойдут влево, где он/она окажется?»
- «Как ты думаешь, если он/она пойдут вправо, где он/она окажется?»

Критерии оценки результатов:

«высокий результат: 3 балла – данные дети справились с заданием самостоятельно;

средний результат: 2 балла – данному ребенку нужна была помощь педагога, педагог давал ребенку дополнительную инструкцию для того что бы правильно выполнить данное задание;

низкий уровень: 1 балл – ребенок не захотел выполнять задание, либо не смог с ним справиться даже при помощи дополнительной словесной инструкции» [19].

Количественные результаты по диагностическому заданию 4 представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания 4 «Пространственно-арифметический диктант»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
10 (100%)	6 (60%)	4 (40%)	-

По результатам проведения диагностического задания 4 было выявлено.

Низкий уровень был зафиксирован у, Кирилл А., Владимира В., Виталий Ш., Слава Г., Влад И., Алина Т. 6 детей (60%), у данных детей не получалось осуществить перемещение по плоскости в заданном направлении. Алина Т. отказалась выполнять данное задание.

Средний уровень 4 ребенка (40%) Елизаветы Д., Марина Р., Анна Н., Сережа Ж. данные дети смогли справиться с заданием только при помощи дополнительной словесной инструкции. При выполнении данного задания дети хаотично перемещали девочку или мальчика к разным предметам.

Высокий уровень не был выявлен в группе.

Проанализировав полученные результаты по всем диагностическим заданиям, мы смогли условно отнести детей 6-7 лет с задержкой психического развития к определенному уровню сформированности пространственных представлений. Количественные результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа эксперимента

Низкий уровень был выявлен у 60% детей, ребенок не слушал и не хотел воспринимать словесную инструкцию педагога, которая обозначала пространственные представления. Не осуществляет анализ пространственных представлений, не ориентируется в следующих понятиях «вправо-влево», «вперед-назад». Не ориентируется на микро-плоскости и макро-плоскости, не справляется с заданиями на перемещение на плоскости в заданном направлении.

Средний уровень был выявлен у 40% детей: ребенок в процессе работы показал, что понимает словесную инструкцию, которая обозначает пространственные представления, но в процессе практических применений допускал ошибки. Совершает ошибки в процессе ориентировки «вправо-влево», «вперед-назад». Не удерживает в голове словесную инструкцию на воспроизведение пространственных представлений, допускает ошибки и самостоятельно не справляется с заданиями.

Высокий уровень был не выявлен у детей.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показало нам, что дети 6-7 лет с задержкой психического развития при воспроизведении пространственных представлений допускают следующие ошибки:

- испытывают трудности в словесных обозначениях пространства;
- не сформированы представления о микро-плоскости и макро-плоскости;
- присутствуют не точности в пониманиях следующих понятий: «слева-справа», «спереди-сзади», «вниз-вверх»;
- не могут удержать в своей памяти устную инструкцию педагога, которая обозначает перемещение на плоскости в заданном направлении;
- присутствуют ошибки в анализе пространства.

Это свидетельствует о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы.

2.2 Содержание и организация работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации

Исходя из цели нашего исследования и гипотезы, была сформулирована цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать содержание и организовать работу по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации.

Логика формирующего эксперимента определялась проверкой положений гипотезы исследования. Для того, чтобы сформировать у детей 6-7 лет с ЗПР пространственные представления посредством аппликации:

- необходимо разработать тематические аппликации, которые будут включены в занятия (изобразительная деятельность) педагога с детьми.
- необходимо определить методы и приемы для создания аппликации, которые направлены на формирование у детей 6-7 лет с ЗПР пространственных представлений (по подражанию, по образцу, по словесной инструкции);

– необходимо включить задания с аппликацией в занятия коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога по ФЭМП.

Формирующий эксперимент был построен на основании данных, которые мы получили на констатирующем этапе эксперимента. Для реализации первого положения гипотезы мы составили перспективно-тематическое планирование занятий. Фрагмент проведения занятий аппликацией представлен в Приложении В (рисунок В.1, В.2).

С воспитателем мы определили методы и приемы работы, которые будут направлены на формирование пространственных представлений у детей 6-7 лет с ЗПР в ходе создания аппликации:

- создание аппликации по устной инструкции или по показу учителя-дефектолога. В процессе работы учитель-дефектолог дает словесную инструкцию детям и в нужные моменты акцентирует их внимание на правильном расположении фрагментов, тела персонажа, направление относительно центра композиции;
- воспитатель предлагает детям поэкспериментировать с частями аппликации ее деталями. Взрослый предлагает детям основание для аппликации, из которых ребенок строит самостоятельно аппликацию;
- моделирование аппликации по опорным схемам. Учитель-дефектолог предлагает детям опорные схемы для создания аппликации;
- моделирование аппликации из геометрических фигур. Учитель-дефектолог предлагает геометрические фигуры и предлагает детям создать аппликацию;
- моделирование по маркировке. Учитель-дефектолог и воспитатель нумеруют детали аппликации и предлагает ребенку, опираясь на указывающие стрелочки, изготовить аппликацию.

Использование методов и приемов воспитатель и учитель-дефектолог проводили непосредственно в процессе занятий по аппликации. В процессе работы на первых занятиях была проведена предварительная работа с детьми. Вначале с детьми была проведена беседа, в которой учитель-

дефектолог и воспитатель объяснили правила техники безопасности, используя в работе клея и ножниц. Воспитатель акцентировала внимание детей о том, что ножницы острые и это опасный инструмент, пользоваться ими на занятии необходимо аккуратно, передавать ножницы необходимо кольцами вперед, после того как ты закончил работу с ножницами необходимо их убрать в чехол. Сережа Ж. в начале работы открыл клей и начал его нюхать, педагог повторила еще раз, что клей очень опасен для нашего организма, в нем находятся ядовитые вещества, которые могут отравить наш организм.

Следующим этапом нашей работы с детьми была беседа «Что такое аппликация?», «Для чего мы используем аппликацию?». Воспитатель рассказала, что такое аппликация, для чего она нужна, что представляет собой аппликация, как мы можем при помощи аппликации украсить свою комнату, как мы можем сделать открытку, чтобы поздравить близких людей, в аппликации мы можем использовать разные материалы бумагу, кожу, нитки, ткани и другие материалы. Так же воспитатель подчеркнула, что у аппликации есть фон, на который мы наклеиваем разные фрагменты. Алина Т. «Что такое фон? А в наших поделках он есть?». Воспитатель объяснила детям, что фон – полотно, на которое дальше мы наклеиваем различные фрагменты нашей аппликации. Воспитатель показала несколько образцов аппликации, вместе с детьми педагог называл фон на аппликации, фрагменты аппликации в какой части листа они находятся, какой фрагмент выше, какой ниже, какие материалы мы использовали.

По теме «Смешарики» в процессе занятия дети выбрали несколько персонажей из данного мультсериала. Дети единогласно выбрали «Потапыча». В ходе данного занятия использовали метод устного сопровождения воспитателем и учителем-дефектологом. Воспитатель заранее изготовил данную аппликацию и показал детям, дети рассмотрели ее: из какого материала сделана аппликация, где расположены части аппликации, какой фон. Также воспитатель обсудила с детьми инструменты,

которые нам понадобятся для работы в ходе создания аппликации. Дети активно обсуждали между собой данные вопросы и отвечали на вопросы воспитателя. В конце беседы воспитатель подвел итог вместе с детьми: нам нужно будет туловище «Потапыча», голова, шляпа, левая лапа, правая лапа, левая и правая нога. Далее воспитатель изготовила шаблоны необходимых фрагментов для каждого ребенка. В начале занятия раздала каждому ребенку и попросила каждого ребенка посмотреть наличие всех частей.

После проверки мы приступили к заготовке деталей: воспитатель показала детям как при помощи шаблона можно получить готовую деталь. Далее дети пробовали обводить шаблон, разделяя его на фрагменты. Учитель-дефектолог показала копировальную бумагу, ее свойства, рассказала детям ее предназначение и как ее использовать. При помощи копировальной бумаги дети смогли перенести изображение, которое было ранее нами подготовлено: педагоги предложили детям скопировать данный шаблон на бумаге разного цвета и выбрать тот, который им понравился больше.

Следующий шаг заключался в обсуждении с детьми фона аппликации. Педагог подчеркнул, что фон есть у каждого изделия, фон нужен для того, чтобы композиция была законченной, подчеркивал красоту нашего изделия. Дети брали персонажа нашей аппликации и прикладывали к полотнам разного цвета. Кирилл А.: «А может мы возьмем фон коричневого цвета?». Марина Р. сказала: «Нет, Потапыч тоже коричневый. Нам нужен другой цвет. Давайте желтый?». Провели голосование и единогласно решили, что фон будет желтый.

После каждый ребенок нашел бумагу нужного цвета для фона и стали на данном листе бумаге раскладывать фрагменты аппликации. Педагог подчеркнул, что на данном этапе не нужно приклеивать фрагменты. Педагог использовал словесную инструкцию: приложите руку сверху, снизу, справа, слева. При помощи такой инструкции происходило формирование пространственных представлений между объектами «сверху-снизу», «справа-

слева» по словесной инструкции педагога. Так же педагог проговаривала, где необходимо расположить самый большой объект нашей аппликации, нам необходимо туловище расположить по центру, чуть ниже расположите круг меньше – это у нас животик «Потапыча». После этого над туловищем предложил расположить маленький круг – это у нас голова, слева от туловища у нас располагается левая лапа «Потапыча». При выполнении данной аппликации у нескольких детей возникли сложности: Владимира В. и Алины Т. сомневались в каждом своем действии, они каждый раз спрашивали педагога «Правильно ли я делаю?». Данное поведение у детей ЗПР объясняется тем, что у них преобладает репродуктивный характер деятельности, без наглядного образца данным детям сложно выполнять задания. С Владимиром В. и Алиной Т. учитель-дефектолог провела работу в малой подгруппе в ходе совместной деятельности в режимных моментах дети изготавливали украшения для столовой посуды. После того как с детьми была проведена данная работа, дети стали значительно легче воспроизводить по словесной инструкции пространственные представления значительно легче. В начале работы педагог предложила выполнить задание по подражанию, после по образцу и только потом по словесной инструкции.

На одном из занятий были применена техника изготовления – торцевание. Воспитатель заранее подготовила полоски цветной бумаги и цветные карандаши. «Вначале воспитатель показала, что такое торцевание и рассказала его принципы детям, привела примеры торцевания: смятие бумаги, салфеток, скручивание петель или жгутиков. При помощи метода торцевания были изготовлены объемные заготовки для аппликации. Из объемных заготовок была изготовлена аппликация «Березовая роща» [14]. В начале работы учитель-дефектолог показала детям образец аппликации. После показа она провела беседу с детьми: «Как вы думаете, какие материалы нам нужны для данной аппликации?». В процессе работы учитель-дефектолог комментировала: в какую сторону необходимо наматывать бумагу «на себя», «от себя». С данным заданием справились все

дети, однако стоит отметить, что Слава Г. и Виталий Ш. путались в каком направлении нужно крутить жгут, но после того, как педагог показала им индивидуально и оказала помощь, справились с данным заданием.

После работы со жгутами воспитатель предложила выбрать фон для аппликации. Эта часть работы проходила в том же формате, что мы описали выше. После того как мы выбрали фон, воспитатель приступил к показу детям размещения частей изготавливаемой аппликации. Так же воспитатель проговаривала различные варианты расположения: «близко» или «далеко» данная работа проводилась с заготовками стволов берез разной высоты, которые были сделаны ранее. Далее работы проходила следующим образом: дети располагали заготовки стволов деревьев берез на фоне, следуя инструкции педагога. Словесная инструкция педагога: расположите ствол по центру – это ствол нашей березы, «сзади» нашей березы посадите березки пониже, «спереди» нашей березы расположите березы повыше. Реализуя такое содержание работы, мы передаем знания детей про пространство на плоскости. Стволы берез были объемные, все остальные детали, как трава, холмы и все остальные объекты, плоскими. Педагог показывал детям, как правильно сминать салфетки для того что бы кроны деревьев были объемными. После детям необходимо было приклеить заготовки. Дети нуждались в помощи – педагог им помогала. Педагог просил детей проговаривать каждое свое действие, «это было нужно для того, чтобы дети могли использовать в своей речи понятия, передающие пространственные представления – «слева», «справа», «вверху», «внизу», временные представления – «сначала», «после», «потом», «далее»» [15]. Учитель-дефектолог заметила, что временные представления давались детям легче, чем пространственные представления. Елизаветы Д., Марина Р., Сережа Ж., Анна Н. в процессе работы над аппликацией активно использовали обозначения пространственных представлений «слева», «справа», «внизу», «вверху», когда объясняли свои действия во время работы. Кирилл А. в

процессе работы путался в положении «вверху» и «внизу», но, когда работа строилась по образцу, свободно выполнял данное задание.

На следующем занятии мы применили метод экспериментирования. Для экспериментирования были заранее заготовлены детали, которые изображали части тела человека. При этом мы учитывали вариативность: в наборе было несколько деталей, которые изображали разные виды хвоста (гладкий, пушистый, длинный, короткий). Были предложены разные виды ушей: треугольные, длинные, висючие и других видов. В наборе присутствовали разные виды деталей, которые служат вариантами частей тела персонажей. В этом задании дети должны были сами придумать персонажа для аппликации. Для этого дошкольникам необходимо было обвести шаблоны и вырезать деталь из двухсторонней цветной бумаги, для того, чтобы дети могли расположить деталь в разных направлениях. Данная работа проводилась в парах, каждой паре раздали два набора шаблонов – туловище, голова и конечности. Остальные части тела дети выбирали сами на свое усмотрение. У Славы Г. и Алины Т. получилась собачка. Когда воспитатель подошла к Владимиру В. и посмотрела его аппликацию, то не смогла понять, что это, он сказал, что это робот. Учитель-дефектолог в индивидуальной работе с Владимиром В. предложила детали, которые уже были пронумерованы и смогли с ним сделать работа.

Самым трудным стало изготовление подвижной аппликации, при помощи деталей в данной аппликации будет происходить передача движений персонажей. Аппликация «Хитрая лисичка» началась с тобой, что педагоги провели беседу про лис: какие они, как они себя ведут, что они делают в лесу. В режимных моментах воспитатель прочитала несколько сказок, где героями выступают лисы. Воспитатель спрашивала у детей, как ведут себя лисички в сказках, как ее изображают авторы сказок. В конце беседы воспитатель попросила детей сделать вывод о характере лис. Дети сказали, что они очень шустрые, активные животные. После того, как с детьми была проведена беседа, педагоги раздали детям шаблоны персонажа. В ходе

работы с шаблонами нескольким детям (Анна Н., Кирилл А., Елизаветы Д.) потребовалась помощь в обведении шаблона и вырезании его. После того, как все дети вырезали, мы с детьми стали располагали детали так, чтобы собрать наш персонаж. В работе педагог использовал словесную инструкцию: нам с вами необходимо взять туловище нашей лисички, далее к нашему туловищу приложить голову лисички. Далее беседа строилась в вопросно-ответной форме: «А сзади что у нашей лисички есть? Правильно, хвост. А на голове что у нашей лисички?» Правильно, уши. А ушки какие? Правильно, треугольные». Фон в данной аппликации дети выбирали самостоятельно. Далее педагог напомнил детям, что лиса активная и шустрая и поэтому предложил детям ее оживить. Педагог дал детям несколько вариантов способов ее оживления, варианты сюжетов, которые мы можем использовать в нашей аппликации. После того, как педагог объяснил детям сюжет, дети поменяли положение частей тела лисички. «После выполнения игровых заданий с персонажем, учитель-дефектолог попросила детей поменяться своими наборами. Такой прием был применен для того, чтобы дети смогли собрать детали снова и смогли самостоятельно разложили их на фоне. Воспитатель предложила выбрать движения для своей лисички и приклеить их к своему фону» [13]. Влад И. сконструировал свою лисичку так, что она смотрела вниз, а Сережа Ж. сконструировал так, что она бежала в одну сторону, а смотрела в другую. Воспитатель сказала об этом Сереже Ж., и он смог исправить свою ошибку в аппликации.

Для формирования у детей 6-7 лет с ЗПР пространственных представлений «в умении перемещать предметы «вперед», «назад», «вверх», «вниз», «по горизонтали», «по вертикали», «по кругу» данная работа проходила по словесной инструкции педагогов. Для данной работы были подготовлены шаблоны заранее, и воспитатель провела изготовление коллективного панно «Наши животные». Были заготовлены шаблоны животных, травы, птиц. Педагог предложила детям вырезать из детского журнала» [6] разных животных. На столе дети расстелили клеенку, на ней

были разложены клей, ножницы, кисти. В начале работы педагоги попросили детей вспомнить правила техники безопасности, так же правила коллективной и совместной работы. После того как был проведен инструктаж педагоги спросили детей «Что ты сейчас будем делать?» дети сказали аппликацию. Воспитатель предложила детям выбрать фон для своей аппликации для того что бы сделать фон детям необходимо было при помощи губки его раскрасить в голубые тона. После того как дети выполнили задание фону необходимо было высохнуть. Когда сох наш фон детям предложили рассмотреть шаблоны и заготовки нашей будущей аппликации. Учитель-дефектолог спросила детей «Что бы вы хотели изобразить?»:

Анна Н.: «Давайте придумаем сказку».

Слава Г.: «Давайте сделаем картину».

Виталий Ш.: «Давайте придумаем мультик».

Учитель-дефектолог спросила: «Чем похожи представленные шаблоны?»

Кирилл А.: «Они очень яркие».

Марина Р.: «Они цветные».

Учитель-дефектолог спросила: «Где живут дикие животные?».

Слава Г.: «В лесу».

Влад И.: «В густом лесу».

Далее учитель-дефектолог предложила детям вспомнить, каких диких животных, которых мы знаем.

Алина Т.: «Я знаю волка».

Елизаветы Д.: «Я знаю лисичку».

Виталий Ш.: «Заяц тоже дикое животное».

Когда была закончена наша беседа, наш фон высох, воспитатель предложила детям взять шаблоны животных и расположить их на фоне. Дети в хаотичном порядке расположили своих животных. Далее необходимо было оформить землю. Педагог предложила детям в центре аппликации

расположить дерево. После того, как дети приклеили части, педагог использовал словесную инструкцию: что с правой стороны расположите березу, с левой стороны будет стоять дуб. После этой инструкции педагог попросил детей добавить те детали, которые они хотят сами. Дети взяли несколько шаблонов из набора изображений разных растений, цветов. После словесной инструкции стали располагать на фоне.

В ходе совместной деятельности по созданию аппликации, детям необходимо было проговаривать расположение деталей: «сверху», «снизу», так же дети проговаривали пространственные предлоги «над», «под». Все дети данные обозначения пространственных расположений употребляли правильно. «Возникли сложности в употреблении отношений «слева-справа». На начальных этапах в процессе формирующего эксперимента дети выполняли данное задание только по подражанию, в конце формирующего эксперимента дети справлялись с данным заданием по словесной инструкции, проявляли большую самостоятельность с деталями аппликаций» [12].

«Согласно третьему положению нашей гипотезы, задания для аппликаций, которые дети изготовили в процессе занятия, были включены в совместную деятельность с учителем-дефектологом по ФЭМП. Аппликации использовались как демонстрационный и раздаточный материал» [11]. Дети узнавали свои работы, что мотивировало детей выполнять задания учителя-дефектолога на занятиях по формированию пространственных представлений:

- ориентировка в пространстве «от себя»;
- ориентировка в линейном ряду;
- ориентировка в объекте, которое размещено напротив;
- перемещение различных предметов по плоскости в заданном направлении.

«Для формирования пространственных представлений в предметно-пространственной среде в группе в уголках по творчеству для детей

расположили шаблоны различных персонажей и геометрические фигуры. Педагог в процессе проведения формирующего эксперимента заметил, что дети проявляют интерес к самостоятельному выполнению аппликации» [11].

Для консультирования родителей или законных представителей детей были разработаны брошюры, буклеты по теме развития пространственных представлений. Так же воспитатель и учитель-дефектолог подобрали различные инструкции и рекомендации по изготовлению аппликаций с детьми дома пошагово.

2.3 Оценка работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством аппликации

После того как был проведен формирующий этап эксперимента мы провели контрольный срез.

Цель контрольного этапа эксперимента: выявление динамики уровня сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с ЗПР.

Для того что реализовать контрольный срез мы использовали те же диагностические задания как и на констатирующем этапе нашего эксперимента. Результаты представлены в Приложении Г (таблица Г.1).

Диагностическое задание №1. «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина) [19].

Цель задания: изучить представления детей об умении ориентироваться в телесном пространстве (где левая рука, где правая рука, где правая сторона нашего тела, где левая сторона нашего тела), так же ориентировка в линейном ряду (что находится справа от меня, что находится слева от меня), ориентировка от себя в пространстве (что находится ближе ко мне, что находится дальше ко мне), при определении местонахождения предмета использовать словесное обозначение в пространстве.

Количественные результаты по диагностическому заданию 1 представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 1 «Словесная ориентировка»

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	5 (50%)	5 (50%)	-
Контрольный	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)

По результатам проведения диагностического задания 1.

Низкий уровень показали 3 детей (30%) Виталий Ш., Анна Н., Кирилл А. не могли справиться с заданиями даже при помощи педагога, не смогли определить, где находится их правая или левая сторона, в своих ответах использовали жесты, а не словесное обозначение.

Средний уровень был зафиксирован у 4 детей (40%) Владимира В., Алина Т., Влад И., Слава Г. Они старательно выполняла задания, старались правильно дать ответ на поставленный вопрос, чаще дети давали не точные ответы на местоположение предмета, а приблизительное или смогли дать ответ только после наводящих вопросов педагога.

Высокий уровень был выявлен у 3 детей (30%) Марина Р., Сережа Ж., Елизаветы Д. дети смогли точно ориентироваться в телесном пространстве, в линейном ряду используют относительно точные обозначения пространства, соотносят с рядом находящимися объектами.

«Диагностическое задание № 2. «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина).

Цель задания: изучить представления детей на практике определение ориентировки на микро-плоскости и на микро-пространстве» [19].

Количественные результаты по диагностическому заданию 2 представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 2 «Практическая ориентировка»

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	6 (60%)	4 (40%)	-
Контрольный	2 (20%)	2 (20%)	6 (60%)

По результатам проведения диагностического задания 2 было выявлено.

Низкий уровень был выявлен у 2 детей (60%) Виталий Ш., Кирилл А.. дети не захотели выполнять данное задание. Виталий Ш. не смог выполнить данное задание даже при помощи словесной инструкции педагога. Педагог спросила Виталия Ш., давай я тебе помогу, и мы выполним с тобой данное задание. Виталий Ш. ответил: «я не хочу его выполнять».

Средний уровень был зафиксирован у 4 детей (40%) Владимира В., Анна Н. Эти дети старательно выполняли задания Анна Н., Владимир В. попросили помощь педагог. Но для выполнения данного задания в ориентировке на микро-пространстве и макро-пространстве потребовалась словесная инструкция педагога.

Высокий уровень был выявлен в группе у 6 детей (60%) Влад И., Марина Р., Слава Г., Сережа Ж., Алина Т., Елизаветы Д.. дети смогли достаточно хорошо показать свои умения в ориентировки на микро-пространстве и макро-пространстве.

Диагностическое задание № 3. «Схематизация» (Р.И. Бардина) [24]

Цель методики: изучить представления детей об умении моделировать пространственные отношения на листе бумаги А4.

Количественные результаты по диагностической методике 3 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3 «Схематизация»

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	7 (70%)	3 (30%)	-
Контрольный	3 (30%)	3 (30%)	4 (40%)

По результатам проведения диагностического задания 3 было выявлено.

Низкий уровень в данной группе показало 7 ребенок (70%) Кирилл А., Виталий Ш., Анна Н., дети не смогли выполнить задание даже при помощи педагога. Виталия Ш. начал злиться при выполнении данного задания он не понимал, что ему нужно делать педагог старался объяснить ему, но ребенок так и не смог выполнить задание. Анна Н. отказалась выполнять задание, сказав «Очень скучное задание» Педагог спросила: «Но ты даже не начинала его делать». Анна Н. ответила: «Ну и что я и так это поняла».

Средний уровень был зафиксирован у 3 ребенка (30%) Слава Г., Алина Т., Владимира В. Дети старались выполнить данное задание самостоятельно, но не смогли. Алина Т. попросила помощь педагога. Слава Г. хотел сам и не хотел принимать помощь, но все-таки попросил, и у него получилось выполнить задание.

Высокий уровень был выявлен в группе у 4 детей (40%) Влад И., Елизаветы Д., Марина Р., Сережа Ж.. дети смогли проложить маршрут достаточно точно, который задала педагог при помощи ориентировок «слева-справа», «вверх-вниз».

«Диагностическое задание № 4. «Пространственно-арифметический диктант» (Е.К. Ворхотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова)

Цель задания: изучить представления ребенка об умении осуществлять перемещение на плоскости, по плоскости в заданном направлении» [24].

Количественные результаты по диагностическому заданию 4 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 4

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	6 (60%)	4 (40%)	-
Контрольный	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)

По результатам проведения диагностического задания 4 было выявлено.

Низкий уровень был зафиксирован у, Кирилл А., Виталий Ш., 2 детей (20%), у данных детей не получалось осуществить перемещение по плоскости в заданном направлении. Кирилл А. отказался выполнять данное задание. Средний уровень 3 ребенка (30%) Владимира В., Алина Т., Анна Н., данные дети смогли справиться с заданием только при помощи дополнительной словесной инструкции. При выполнении данного задания дети хаотично перемещали девочку или мальчика к разным предметам. Высокий уровень был выявлен в группе 5 детей (50%) Слава Г., Влад И., Елизаветы Д., Марина Р., Сережа Ж.. они смогли очень точно перемещать своих персонажей на плоскости в заданном направлении, которое им задавал педагог, при помощи пространственных предлогов и наречий.

Общие количественные результаты представлены на рисунке 2.

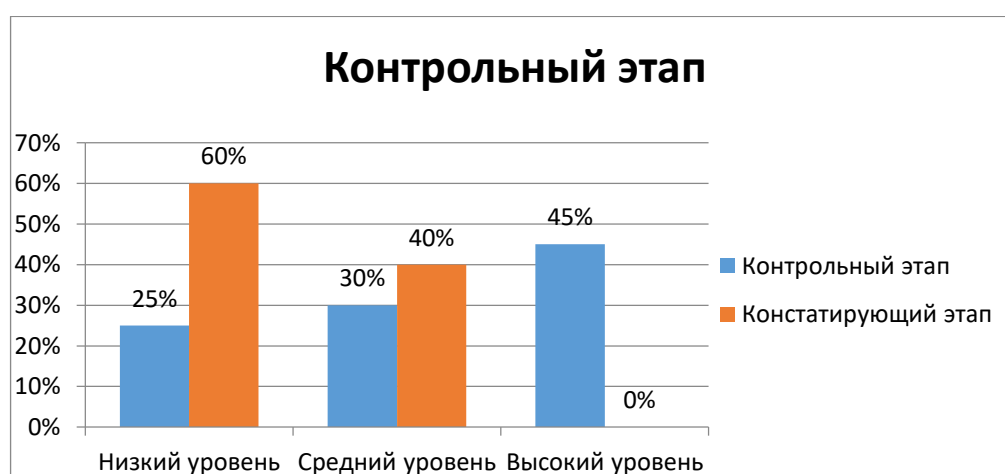


Рисунок 2 – Результаты констатирующего этапа эксперимента

Низкий уровень выявлен у 25% детей, на констатирующем эксперименте был выявлен у 60% детей: ребенок не слушал и не хотел воспринимать словесную инструкцию педагога, которая проговаривала пространственные представления. Дети не хотели осуществлять анализ пространственных представлений, не ориентировались в следующих понятиях «вправо-влево», «вперед-назад». Не могли сориентироваться на микро-плоскости и макро-плоскости, не справились с заданиями на перемещение на плоскости в заданном направлении.

Средний уровень был выявлен у 30% детей, на констатирующем эксперименте был выявлен у 40% детей. Дошкольники в процессе работы показали, что понимают словесную инструкцию, в которой есть обозначения пространственных расположений героев, но в процессе практических применений допускают ошибки. Были ошибки в процессе ориентировки «вправо-влево», «вперед-назад». Не могут надолго удержать в памяти словесную инструкцию, в процессе воспроизведения пространственных понятий допускают ошибки и самостоятельно не справляются с заданиями.

Высокий уровень был выявлен у 45% детей. На констатирующем эксперименте у детей не был выявлен: «дошкольники понимают словесную инструкцию педагога, обозначающую пространственное расположение (по отношению к себе, плоскости и другим объектам), данные дети имели представления о микро-пространстве, макро-пространстве, хорошо ориентировались на основе данных пространств, в своей речи использовали словесные обозначения местонахождения разных предметов в пространстве» [1].

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что у детей 6-7 лет с задержкой психического развития появилась положительная динамика, высокий уровень продемонстрировали 45% исследуемых, количество детей со средним уровнем снизилось на 10%, детей с низким уровнем уменьшилось на 35%.

Заключение

Теоретический анализ исследований по данной проблеме и наше экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы.

«Пространственное представление является одним из главных познаний окружающей действительности. В 6-7 лет дети способны овладеть основами предметно-пространственных отношений, однако присутствует достаточно высокая абстрактность самих понятий, что приводит к тому, что дети испытывают трудности в понимании. Трудности в освоении пространственными представлениями – это одна из типичных проблем детей с ЗПР» [11].

Целью данного исследования являлось теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования у детей 6-7 лет с ЗПР пространственных представлений посредством аппликации. Достижение поставленной цели было достигнуто в ходе осуществления теоретического исследования и экспериментальной работы.

В соответствии с данными показателями были подобраны четыре диагностические методики. При помощи данных диагностических методик было выявлено, что у 60% детей преобладает низкий уровень сформированности пространственных представлений, средний уровень был выявлен у 40% детей, высокий уровень не был выявлен. Нами было зафиксировано преобладание у детей низкого уровня и среднего уровня воспроизведения пространственных представлений.

В формирующем эксперименте осуществлялось проверка выдвинутой нами гипотезы. Для формирования у детей 6-7 лет с ЗПР пространственных представлений посредством аппликации были включены в занятие изготовление тематических аппликаций. «Нами были определены и апробированы методы и приемы по работе с аппликацией, которые направлены на формирование у детей пространственные представления (по подражанию, по образцу и по словесной инструкции):

- создание аппликации по показу и словесной инструкции воспитателя;
 - экспериментальная работа с деталями и частями образа персонажей;
 - создание аппликаций при помощи опорных схем;
 - создание аппликации при помощи маркировки на готовых деталях»
- [19].

Задания с аппликациями были включены в совместную деятельность с учителем-дефектологом по ФЭМП.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали нам положительную динамику уровня сформированности пространственных представлений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Зафиксированная нами положительная динамика является индикатором результативности проведенной нами работы по формированию пространственных представлений у детей 6-7 лет с ЗПР посредством аппликации.

Цель исследования была достигнута, поставленные задачи решены, положения гипотезы доказаны.

Список используемой литературы

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М. : Просвещение, 1964.
2. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : Учебнометодическое пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. 479 с.
3. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок // Сб. статей / под ред. Н. А. Ветлугиной. М. : Просвещение, 1972. 287 с.
4. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Кн. для воспитателя. М. : Просвещение, 1985. 72 с.
5. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : «Академия», 2008. 344 с.
6. Гусакова М. А. Аппликация. М. : Просвещение, 1982.
7. Дубровская Н. В. Аппликации из природных материалов. М. : Астрель, Сова, 2012. 128 с.
8. Ермолаева А. Н., Томина Л. Б. Психология художественного творчества. М. : Академический проект, 2005. 304 с.
9. Зарин А. П., Баряева Л. Б. Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью : Учебнометодическое пособие. Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 96 с.
10. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. СПб. : Речь, 2007. 168 с.
11. Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. М. : Педагогика, 1983. 112 с.

12. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2-7 лет. М. : «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2006.
13. Косминская В. Б., Халезова Н. Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельности детей. Учебное пособие. М. : Просвещение, 1987.
14. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1974. 368 с.
15. Луцковская С. Д. Представление о времени в опыте дошкольников // Вопросы психологии, 2000. №4. С. 19-28.
16. Малышева А. Н., Ермолаева Н. В., Поварченкова З. М. Аппликация в детском саду. М. : Академия развития, 2010. 270 с.
17. Микляева Н. В. Комментированное рисование в детском саду. М. : Сфера, 2010.
18. Мусейбова Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. Ленинград : [б. и.], 1964. 19 с.
19. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения. М. : Владос, 2008. 87 с.
20. Симановский А. Э. Развитие пространственного мышления ребенка. М. : Айрис-пресс, 1999. 160 с.
21. Слепович Е. С., Поляков А. М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. СПб. : Речь, 2008. 247 с.
22. Ульянова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М. : Сфера, 2011. 176 с.
23. Филатова И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушением речи. М. : Книголюб, 2010. 69 с. 55

24. Фонарев А. М., Новоселова С. Л., Каплан. Л. И. Воспитание и обучение детей раннего возраста : Книга для воспитателя детского сада. М. : Просвещение, 2016. 144 с.

25. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. М. : Просвещение, 1990. 165 с

Приложение А
Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей экспериментальной группы

Имя и фамилия	Возраст (год, месяц)
Кирилл А.	6
Владимира В.	6,3
Слава Г.	6,7
Елизаветы Д.	6,8
Сереза Ж.	6,2
Влад И.	6,9
Анна Н.	6,10
Марина Р.	7
Алина Т.	7
Виталий Ш.	6,4

Приложение Б

Количественные результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты констатирующего эксперимента

ФИО	ДЗ 1	ДЗ 2	ДЗ 3	ДЗ 4	Средний показатель
Кирилл А.	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Владимира В.	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Слава Г.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Елизаветы Д.	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Сережа Ж.	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Влад И.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Анна Н.	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень
Марина Р.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Алина Т.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Виталий Ш.	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень

Условные обозначения:

ДЗ – диагностическое задание

Приложение В
Занятия аппликацией



Рисунок В.1 – Тема занятия «Новогодняя елка»



Рисунок В.2 – Тема занятия «Мода из комода»

Приложение Г

Количественные результаты контрольного эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты контрольного этапа по выявлению сформированности пространственных представлений у детей

ФИО	ДЗ 1	ДЗ 2	ДЗ 3	ДЗ 4	Средний показатель
Кирилл А.	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Владимира В.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Слава Г.	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
Елизаветы Д.	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
Сережа Ж.	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
Влад И.	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
Анна Н.	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень
Марина Р.	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
Алина Т.	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
Виталий Ш.	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень

Условное обозначение:

ДЗ – диагностическое задание