

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ГЕРАСИМЕНКО ЕВГЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО
ВОСПРИЯТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 - 2 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование направленность (профиль) образовательной программы
Инклюзивное образование детей с особыми образовательными
потребностями

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ *О.Л.* Беляева О.Л.
« 23 » ноября 2018г.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики
_____ *Г.А.* Проглядова Г.А.
« 23 » ноября 2018г.
Обучающийся Герасименко Е.В. *Е.В.*
« 23 » ноября 2018г.

Красноярск
2018 г.

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .	
1.1 Развитие пространственного восприятия у детей без задержки психического развития	8
1.2 Особенности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития	20
1.3 Подходы к развитию пространственного восприятия у младших школьников с задержкой психического развития	31
1.4 Особые образовательные потребности учащихся с задержкой психического развития	36
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1 Организация и методика проведения эксперимента по изучению сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития	53
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития	70
2.3 Методические рекомендации по развитию пространственного восприятия	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	119
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	122
ПРИЛОЖЕНИЕ	129
Приложение А Анамнестические данные на детей	129
Приложение Б Протокол обследования	130
Приложение В Иллюстративный материал к методике	132

Введение

Актуальность

Развитие пространственного восприятия у младших школьников является одним из фундаментальных умений, на котором строится обучение в начальной школе. В то же время развитие пространственного восприятия у младших школьников происходит одновременно с развитием их речи и мышления, с помощью которых ученики абстрагируют и обобщают пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами.

Несформированность пространственного восприятия влияет на успешность при овладении обучающимися программным материалом по таким предметам как русский язык, литература, математика, технология, физическая культура, изобразительная деятельность.

В связи с этим в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, вариант 7.1 формирование пространственного восприятия в предметных результатах освоения программы, выделяется как одна из главных задач образования школьников, поскольку развитое пространственное восприятие служит предпосылкой к правильному написанию букв и цифр, описанию и объяснению расположения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений; овладению основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, выполнению алгоритмов, а также овладению практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства; использованию приобретенных знаний и умений для творческого решения несложных конструкторских, художественно-конструкторских (дизайнерских), технологических и организационных задач.

Согласно требованиям к результатам освоения программы коррекционной работы программа должно отражать сформированность социальных (жизненных) компетенций, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся с ЗПР в различных средах: в умении ориентироваться в пространстве школы и просить помощи в случае затруднений, в способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации.

Исследования ученых Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой и М.С. Певзнер Г.Е., Марковской, И.Ф., В.В. Ковалева, К.С. Лебединской, Ананьева Б.Г. и Рыбалко Е.Ф. и многих других, показали, что, если у ребенка не сформировано пространственное восприятие или недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития. При конструировании такому ребенку будет трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму, у него нарушится графическая деятельность. Кроме того, у такого обучающегося могут возникнуть трудности при овладении чтением и счетом.

В связи с этим особого внимания заслуживают дети с задержкой психического развития.

Мы предполагаем, что у школьников с задержкой психического развития имеются особенности пространственного восприятия, которые препятствуют формированию полноценных пространственно–временных представлений.

О существенном недоразвитии пространственной функции у детей с задержкой психического развития свидетельствуют данные клинко-нейропсихологических исследований (Ю. Дауленскене, О.Г. Демьянов, А.О. Дробинская, И. Ф. Марковская, В.И. Насонова, М.Н. Фишман и др.). Данной темой занимались также такие исследователи как Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, У. В. Ульенкова, они отмечают сложность и разнообразие картины дефекта, затронутость

различных сторон психической деятельности (и др.). Уже в дошкольном возрасте дети с задержкой психического развития не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению.

Выявленные особенности будут нами учитываться при составлении методических рекомендаций для учителей начальной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития в условиях инклюзии.

Объект исследования: пространственное восприятие.

Предмет исследования: особенности сформированности пространственного восприятия у обучающихся с задержкой психического развития.

Гипотеза:

Мы предполагаем, что у обучающихся с задержкой психического развития пространственные восприятия будут недостаточно сформированными. Данная несформированность будет выражаться в таких особенностях, как неправильное написание букв и цифр, не понимание пространственного положения предметов, не достаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия и графомоторных навыков.

Цель исследования:

Выявить особенности развития пространственного восприятия у школьников с задержкой психического развития, разработать методические рекомендации для учителей, работающих с детьми с задержкой психического здоровья.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Провести эмпирическое исследование, выявляющее особенности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.
3. Разработать методические рекомендации для учителей начальной

школы, работающих в классах инклюзии с детьми с задержкой психического развития.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

Эмпирического уровня: наблюдение, опрос, беседа, тестирование, сравнение.

Экспериментально-теоретического уровня: эксперимент, анализ, синтез, индукция, дедукция.

Теоретического уровня: изучение и обобщение, анализ и синтез, индукция и дедукция.

Нейропсихологические пробы.

Методологическую основу исследования составили положения:

- о системной организации высших психических функций (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.);

- положения о единстве психического развития, комплексном подходе к их изучению (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубенштейн и др.);

- положения о роли деятельности и теория ведущей деятельности в развитии ребенка (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.);

- научные представления о пространстве и генезисе пространственных представлений у детей (Б.Г. Ананьев, Венгер, А.М. Леушина, Ж.Пиаже, Е.Ф. Рыбалко);

- положения о роли специального коррекционного обучения детей с проблемами в развитии (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев и др.);

- исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.

- Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития. Н. В. Бабкина.

Теоретическая значимость заключается в том, что составлена

методика выявления сформированности пространственного восприятия обучающихся 1 – 2 классов с задержкой психического развития.

Практическая ценность результатов исследования педагоги, работающие с детьми с задержкой психического развития могут использовать представленные в данном исследовании методические рекомендации на уроках, а также во время дополнительных индивидуальных занятий.

База исследования:

МКОУ Имисской СОШ № 13 Курагинского района Красноярского края.

Апробация результатов исследования:

- Герасименко, Е.В. Особенности развития пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития, обучающихся в начальной школе. / Е. В. Герасименко// Вестник науки, – Уфа, 2018. – С. 279-284
- Герасименко Е.В., Развитие пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития. / [Электронный ресурс] / Е.В. Герасименко // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. – 2018. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018.- С. 16-18
- Участие в работе XIX Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодёжь и наука XXI века» с темой доклада: Развитие пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Развитие пространственного восприятия у детей без задержки психического развития

Процесс овладения пространством совершается у ребёнка в тесном единстве действия и познания. Ребёнок в значительной степени познаёт пространство, по мере того как он им овладевает [48, с. 309].

А. Р. Лурия рассматривал пространственное восприятие с физиологической точки зрения. Он отмечал, что за восприятие пространства отвечает вестибулярный аппарат, расположенный во внутреннем ухе. Этот аппарат имеет вид трёх изогнутых полукружных трубок, которые располагаются в вертикальной, горизонтальной и сагиттальной плоскостях, заполненных жидкостью. Когда человек меняет положение головы, жидкость, заполняющая каналы, меняет свое положение, и заключенный в каналах отолитовый аппарат (перепончатые мешочки, включающие мельчайшие кристаллы) также меняет свое положение, вызывая раздражение волосковых клеток, и их возбуждение приводит к возникновению изменений в ощущении устойчивости тела («статические ощущения»). Этот аппарат, тонко реагирующий на отражение трех основных плоскостей пространства, является его специфическим рецептором [28, с. 157].

Отолитовый аппарат тесно связан с аппаратом глазодвигательных мышц, каждое изменение в вестибулярном аппарате вызывает рефлекторные изменения в положении глаз; при быстрых и продолжительных изменениях

положения тела в пространстве наступают пульсирующие движения глаз, называемые нистагмом, а при продолжительной ритмической смене зрительных раздражений (например, возникающих при езде на автомобиле по аллее с постоянно мелькающими деревьями или при длительном взгляде на вращающийся барабан с частыми поперечными полосами) возникает состояние неустойчивости, сопровождающееся тошнотой. Такая тесная взаимная связь между вестибулярным глазодвигательным аппаратом, вызывающая оптико-вестибулярные рефлексy, входит в качестве существенного компонента в систему, обеспечивающую восприятие пространства [там же, с.158].

За восприятие пространства, также отвечает и другой аппарат, аппарат бинокулярного зрительного восприятия. Он отвечает за восприятие отдаленности предметов. При наблюдении за предметом обоими глазами, глубина (отдаленность) предметов воспринимается лучше. Для того чтобы отчетливо воспринять предметы, нужно, чтобы изображение рассматриваемого предмета попадало на соответствующие (корреспондирующие) точки сетчатки, а для обеспечения этого необходима конвергенция обоих глаз [28] (от лат. *con* - сближаюсь, схожусь) - сведение зрительных осей глаз по отношению к центру, при котором точечные световые раздражители, отражаемые от предмета наблюдения, попадают на корреспондирующие места сетчаток в обоих глазах, за счет чего достигается устранение двоения предмета [57].

Если при конвергенции глаз возникает незначительная диспаратность изображений (от лат. *Disparatus* — разделённый) — различие взаимного положения точек, отображаемых на сетчатках левого и правого глаза [там же], появляется ощущение удаленности предмета, или стереоскопический эффект; при большей диспаратности точек сетчатки обоих глаз, на которые падает изображение, возникает двоение предмета. Таким образом, импульсы от относительного напряжения мышц глаз, обеспечивающих конвергенцию и

смещение изображения на обеих сетчатках, является вторым важным компонентом для восприятия пространства [28, с. 158].

Лурия А. Р. так же считал, что восприятие глубины не является единственным видом восприятия, его основную часть составляет то, как предметы расположены по отношению друг к другу.

Воспринимаемое человеком пространство не симметрично, оно всегда в большей или меньшей мере носит ассиметричный характер. Некоторые предметы находятся от нас справа, другие слева, какие-то сверху, какие-то снизу, одни дальше, другие ближе. Такое ассиметричное пространственное расположение предметов играет очень важную роль в ориентации человека в пространстве. Например, мы попали в незнакомое здание с одинаковыми коридорами, одинаковыми дверями и окнами. Для того чтобы нам построить маршрут, сохранить внутренний план пути выхода из данного помещения, нам нужны некие ориентиры, то, что не будет симметричным, что будет нарушать законы симметрии и отличать одинаковые стороны внося асимметрию.

В условиях, когда мы можем опираться на дополнительные зрительные сигналы (расстановка вещей в коридорах, различный вид зданий на улицах), такая ориентировка в пространстве осуществляется легко. Когда эта дополнительная зрительная опора устраняется, такая ориентировка резко затрудняется [28, с. 155].

Ориентироваться в ассиметричном пространстве нам было бы сложно, если бы природа не обеспечила нас таким добавочным механизмом, как выделение «ведущей» руки, что позволяет человеку осуществлять сложный анализ внешнего пространства, системы абстрактных пространственных обозначений (правое — левое). На основании вышеизложенного можно предположить, что пока ведущая рука не определена, система пространственных понятий не усвоена, симметричные стороны пространства долгое время продолжают путаться [28, с.156].

Такие явления, характерные для ранних стадий каждого нормального развития, проявляются в так называемом «зеркальном письме», которое выступает у многих детей 3-4 лет и затягивается, если ведущая (правая) рука почему-либо не выделяется [45, 46].

Тот сложный комплекс приборов, который лежит в основе восприятия пространства, требует, естественно, столь же сложной организации аппаратов, осуществляющих центральную регуляцию пространственного восприятия. Таким центральным аппаратом являются третичные зоны коры головного мозга, или «зоны перекрытия», которые объединяют работу зрительного, тактильно-кинестетического и вестибулярного анализаторов. Именно поэтому поражение нижнетеменных отделов мозговой коры, не затрагивающее нормального восприятия форм предметов и их глубины (удаленности), приводит, как правило, к глубокому нарушению высших форм организации пространственного восприятия [28, 45, 46].

В раннем возрасте процесс формирования восприятия пространства связан с развитием ряда факторов, таких как: фиксация взора ребенка, формирование движений руки и связанного с ними развития предметных действий. Формирующиеся предметные действия имеют огромное значение для развития восприятия предметов как отдельностей, накопления представлений об их многообразных свойствах, а также в определении и установлении различных пространственных отношений между ними. Не менее важную роль в развитии этого процесса играет становление локомоторных функций у ребенка (сидения, ползания, ходьбы), происходящее в норме в первые два года жизни ребенка. Ко 2-му году жизни отражение ребенком пространства и ориентировка в нем происходят только на практическом уровне [34].

Ананьев Б.Г. в своих работах отмечает, что ребенок уже в раннем детстве обучается обособлять предметы в пространстве, различать их форму, размер, положение и перемещение в определенном направлении. Умение зрительно различать пространственные отношения приобретает маленьким

ребенком в связи с развитием мышечных ощущений, возникающих при аккомодации, конвергенции, передвижения глаз во время рассматривания объектов, слежении при их передвижении [3].

Не менее важную роль в развитии пространственного восприятия играет овладение ребенком речью, в результате чего появляется возможность перехода на более высокий уровень отражения пространства – второсигнальный. Таким образом, процесс восприятия пространства и формирования пространственных представлений осуществляется на двух уровнях: наглядном и вербальном. Пространственные представления складываются на основе практической деятельности, а их вербализация происходит по мере овладения детьми речью на протяжении всего дошкольного возраста [27, 30].

Наглядный уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). Это представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (о нахождении того или иного предмета, о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны», о дальности нахождения предмета); представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве [51].

Развитие пространственных представлений этого блока в дошкольном детстве подчиняется одному из главных законов развития - закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем - о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления) [51, 57].

В норме все эти представления формируются уже к трем годам [30].

Вербальный уровень. Проявление пространственных представлений на

вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (за, в, под, над, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как низ, верх, далеко, близко и т.п. Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития [12, с.49].

В норме все эти речевые определения пространственных отношений формируются к шести-семи годам [30].

Восприятие пространства ребенком начинается, прежде всего, с ощущений самого себя, своего тела, затем он получает новые ощущения от контакта с взрослыми, а затем ощущения от контакта с остальным внешним миром. Таким образом, представления о пространстве формируются у ребенка постепенно.

Умение зрительно различать пространственные отношения приобретает маленьким ребенком в связи с развитием мышечных ощущений, возникающих при аккомодации, конвергенции, передвижения глаз во время рассматривания объектов, слежении при их передвижении [3].

«Если бы при развитии ребенка, - писал И. М. Сеченов, - его зрительные акты не сопровождалась движениями глаз и головы - движениями рассматривания, то он никогда не выучился бы различать в зрительной картине взаимного расположения частей; потому что видение правой и левой, верхней и нижней части картины не сопровождалось бы различительными реакциями со стороны зрительного аппарата. При помощи же движений рассматривания он получает для каждого движения глаз - вверх, вниз, вправо, влево и все промежуточные между ними - отдельные, т.

е. различные (и для каждого движения всегда одни и те же) чувственные знаки, которыми и руководствуется, когда различает верх от низа, правое от левого и т. д.» [57 с. 255 - 256].

Муссейибова Т.А. в своем исследовании «О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников» отмечает, что формирование зрительно-пространственного восприятия у ребенка было бы не возможно без самостоятельных действий ребенка с предметами, манипуляций с ними, таких как ощупывание, перекладывание с места на место и др. Этот процесс занимает определенно длительное время. В конечном результате ребенок получает представление о величине и форме небольших предметов, окружающих его, он понимает, как отличать их друг от друга по разным признакам.

Дети младшего дошкольного возраста, воспринимая геометрические формы, отождествляют их с какими-нибудь предметами, например, квадрат с кубиком, домом, столом; круг с мячом, солнцем, колесом и т.д.

Дети среднего и старшего дошкольного возраста пытаются уже установить, на что похож тот или иной предмет. В речи детей появляется частица «как», указывающая на подобие той или иной формы на конкретный предмет (как солнышко, как мячик, как домик). Взрослому в это «любопытное» для ребенка время нужно всячески поощрять активность ребенка, желание разобраться в формах окружающих предметов.

Развивается в дошкольные годы и глазомер ребенка, так необходимый для восприятия пространства. Сложные глазомерные задачи дети решают значительно хуже, чем задачи на сравнение длины линий. Дети оказываются способными решить их только начиная с шести-семилетнего возраста. Причина этому – низкий уровень овладения глазомерными действиями. Однако уровень этих действий у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста можно поднять в процессе целенаправленного обучения [35].

У детей дошкольного возраста ведущая деятельность – игровая. В

игровой деятельности дети проживают наблюдаемые ими ситуации из жизни, «оживляют» неодушевленные предметы, а вместе с тем познают окружающее их пространство, свойства, признаки (величина, форма, направление, пропорции и так далее), отношения этих предметов в пространстве.

Как считают многие ученые (Б.Г. Ананьев 1964; А. В. Запорожец 1965; А.А. Люблинская 1971 и другие) существенную роль в развитии пространственного восприятия «играет включение в процесс восприятия слова». Установлено, что правая рука выделяется детьми раньше, чем левая.

Из наблюдений, проведенных А. Я. Колодной, следует, что и в речи, при словесной дифференцировке, правая рука выделяется ребенком раньше, чем левая. Это происходит потому, что при установлении связи между словом «правая» и соответствующей рукой ребенок опирается на многочисленные зрительно-двигательные связи, которые образовались у него в процессе действия данной рукой. На определенном этапе развития в ответ на просьбу показать его правую руку ребенок говорит: «Правой я кушаю, рисую, здороваюсь — значит, это правая» [19, с 49].

Особую значимость играет роль слова в формировании пространственных отношений между предметами. Еще на ранней стадии онтогенеза дети учитывают пространственное расположение предметов в своих действиях. Но выделять пространственные отношения между ними дети могут только в дошкольном возрасте благодаря овладению к тому времени ими словесными обозначениями.

Следует отметить, что правильное воспроизведение пространственных отношений имеет место только в том случае, если ребенок употребляет в речи, сопровождающей действие, такие слова, как впереди, рядом, в середине, между. В тех случаях, когда ребенок ограничивается общими, недифференцированными словесными обозначениями пространства, не отражающими отношений (такими, как тут, там, здесь), он не может правильно выполнять предложенную ему задачу. Поэтому включение в

словарь ребенка таких слов, как на, под, над, впереди, сзади, вправо, влево и так далее, обозначающих пространственные отношения предметов, помогает выделению, абстрагированию в воспринимаемой ситуации пространственных отношений и формированию пространственных представлений [20].

Исследования В. П. Зинченко, Л. А. Венгер, М. Н. Волокитиной, Т. В. Ендовицкой, Ф. С. Розенфельд, Т. И. Данюшевой и др. показали, что формирование пространственного восприятия становится возможным только в условиях предметного действия, «... т.е. в условиях непосредственного, непрерывного на более или менее длительный отрезок времени взаимодействия реципирующего органа с внешним объектом (предметом)». (Цит. по: Ендовицкая Т. В. и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. – 1964 г.) [19, с. 35].

Вербализация ребенком пространственных отношений начинается с восприятия пространства, а именно с восприятия местоположения предмета, оценки взаимоположения предметов в пространстве, оценки направления движения в пространстве. В речи ребенка это выражается через использование предложно-падежных форм существительных с пространственным значением.

Этапы формирования пространства и пространственно-временной ориентировки у ребенка дошкольного возраста (По Т. А. Мусейиловой):

- 1 этап – ориентировка в схеме тела.
- 2 этап – ориентировка «от себя».
- 3 этап – ориентировка «от другого предмета».

Осваивая пространственную ориентировку в предметно-практической деятельности, ребенок нуждается во введении в речь специальных языковых конструкций, которыми и являются предложно-падежные формы существительных, и позднее, наречия с пространственным значением.

Ряд этапов также проходит и освоение ребенком грамматических средств языка, служащих для отражения пространственных отношений предметов.

Данный процесс начинается с выделения объекта восприятия и практической ориентировки в пространстве. После этого формируется понимание языковых средств, на основе которых ребенок начинает использовать в речи предложно-падежные формы существительных, наречия, соответствующие приставочные глаголы для обозначения в речи местоположения предмета и направления движения [34].

В раннем дошкольном возрасте ребенок осваивает два этапа практической ориентировки в пространстве: «в схеме своего тела» и «от себя». В возрасте от 3 до 5 лет он осваивает систему отчета «от другого предмета». В этом возрасте появляются предпосылки для освоения наречных конструкций СПРАВА ОТ, СЛЕВА ОТ и предлога МЕЖДУ.

Эксперименты исследователей Т. А. Муссейбовой, Д.Б. Эльконина, А.А. Люблинской, А. Р. Лурия, В. П., Зинченко и А. Г. Рузской [34], [56], [30], [28], [20], показали, что дети до конца дошкольного возраста могут затрудняться при выделении пространственных отношений из предметной ситуации и оценки их расположения относительно друг друга. Особенно трудно формируются отношения «правое – левое». Инструкцию педагога, как: «Поставь куклу справа от домика», ребенок выполнит не «от предмета», а «от себя». Только в младшем школьном возрасте ребенок полностью освоит отчет «от другого предмета».

Важнейшие свойства восприятия — предметность, целостность, константность и обобщенность. Все эти свойства не являются врожденными и развиваются в течение всей жизни человека [35].

Исследования И. М. Никольской, Р. М. Грановской показали, что восприятие пространства у младших школьников развито лучше, чем у дошкольников. Они уже могут правильно назвать предлагаемые формы и цвета, правильно соотнести предметы по их величине и положению в пространстве, изобразить простейшие формы и раскрасить их в заданный цвет.

Однако, как утверждают И. М. Никольская и Р. М. Грановская в первом

и в начале второго класса восприятие еще весьма несовершенно и поверхностно. Дети допускают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Иногда не отличают и смешивают сходные по начертанию и произношению буквы и слова, изображения сходных предметов и сами сходные предметы. Часто выделяют случайные детали, а существенное и важное не воспринимают. Таким образом, они не умеют еще хорошо рассматривать предметы.

Другой особенностью восприятия младших школьников является его тесная связь с действиями. Для младшего школьника воспринять предмет - значит что-то сделать с ним, как-то изменить, взять, потрогать. Вместе с тем, его восприятие отличается остротой и свежестью, своего рода созерцательной любознательностью [там же].

Важно, чтобы ребенок в младшем школьном возрасте уже умел устанавливать идентичность предметов тому или иному эталону. Такое умение наблюдается еще не всегда. В природе существует бесконечное разнообразие цветов, форм и звуков, и человечество только постепенно упорядочило их, сведя к сенсорным эталонам — системам цветов, форм, звуков.

Эталоны — это выработанные человечеством образцы основных разновидностей качеств и свойств предметов. Если ребенок может правильно назвать цвет и форму предмета, если он может соотнести воспринимаемое качество с эталоном, то он может установить идентичность (мяч круглый), частичное сходство (яблоко круглое, но не настолько, как мяч) и несходство (шар и куб) [4].

Пространственные представления формируются и проявляются при решении задач, которые требуют оперирования пространственными образами. Механизмом решения таких задач является мысленное включение воспринимаемого объекта или созданного на его основе образа в различные связи и отношения: это обеспечивает возможность вычленения все новых и новых предметно-пространственных характеристик объекта, а также

реконструированных исходных образом в ходе решения задач [13, с.89].

По результатам исследования С. А. Коногорской «роль пространственного мышления в общем интеллектуальном развитии ребенка <...> наиболее весомой оказалась в младшем школьном возрасте. Именно на начальном этапе обучения пространственное мышление выступает в качестве доминирующего базового интеллектуального фактора, необходимого для успешного освоения основных школьных навыков: письма, чтения и счета» [23 с. 161].

Как считают Б. Г. Ананьев и Е.Ф. Рыбалко «недостаточная сформированность пространственного восприятия выражается в ряде типичных ошибок, по-разному проявляющихся в различных видах учебной деятельности и поведении детей». Ошибки проявляются в поведении, например, в неправильном расположении учебного инвентаря на партах и требований учителя, связанных с направлением движения ребенка (вправо, влево, вперед, в сторону, назад). В чтении ошибки проявляются в том, что у детей с задержкой психического развития суженный круг различимого пространства строчек, что затрудняет переход к беглому чтению, пространственное неразличение сходных по форме букв и т.д. В письме ошибки проявляются в неумении соотнести букву и линии тетради, т.е. ориентироваться в пространстве листа тетради, смешение верха и низа сходных букв (например, т – ш, и – п), зеркальные ошибки типа смешения (е – з, с – э, р – д и т.д.). В математике ошибочное написание цифр (9 вместо 6, 6 вместо 2 и т.д.), неумение расположить симметрично запись примеров в тетради, глазомерные ошибки при измерении, несформированность сложных пространственных представлений, необходимых для усвоения единиц измерения длины. В 1 классе дети затрудняются в понимании того, что можно измерить не только горизонтальную, но и вертикальную плоскость, не только длину, но и ширину. В рисовании: глазомерные ошибки при наблюдении, неумение расположить рисунок на пространстве листа, трудности в овладении пропорцией в рисунке. В гимнастических

упражнениях: неправильное направление движения при построении под команду (в правую сторону вместо левой стороны и наоборот), трудность переключения с одного направления на другое и т.д.

«Одной из главных причин этих пространственных ошибок является то, что у детей 7 – 8 лет еще не установилось полное и устойчивое правшество, т.е. преобладание правой руки над левой. Соотношение работ правосторонних и левосторонних органов чувств и двигательных аппаратов зависит от парной работы больших полушарий. Другая главная причина состоит в том, что обилие вновь вводимых учителем словесных обозначений пространственных признаков не подкрепляется практикой измерения пространства детьми. Недостаточное внимание уделяется необходимости специальной тренировки анализаторов на различение пространственных признаков и отношений между учебными объектами» [3].

1.2 Особенности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития

Задержка психического развития – вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и умственной отсталостью и имеющие тенденцию к положительной динамике при хорошо организованной реабилитационной работе [18].

Обучающиеся с задержкой психического развития — это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий [48]. У детей с задержкой психического развития нарушения наблюдается на

самых ранних этапах развития познавательной сферы. К концу периода новорожденности у детей часто нет зрительного и слухового сосредоточения, а оптические и слуховые раздражители вызывают защитно-оборонительную реакцию в виде вздрагивания, мигания век и плача. Период бодрствования короткий, на его фоне возникают отрицательные реакции. Нередко дети много и беспричинно кричат или, наоборот, сонливы. Ориентировочные реакции носят слабо выраженный познавательный характер и эмоциональное общение с окружающими также слабо выражено (характерно запаздывание в возникновении «комплекса оживления» и его неярко проявление). В трёхмесячном возрасте у младенцев затруднена фиксация взгляда на предмете, реакция прослеживания фрагментарная и наступает быстрое истощение. Даже в полугодовалом возрасте дети проявляют незначительный интерес к игрушкам и окружающим предметам. К году становится более явной неадекватность реакции детей на новое. Следствием такого рода нарушений познавательного развития является формирование искаженного представления у ребёнка с задержкой психического развития, как об окружающей действительности, так и о самом себе [45], [61].

Формирование пространственного восприятия непосредственно связано с накоплением ребёнком чувственного опыта и приобретением необходимых знаний о предметах окружающей действительности в процессе различных видов деятельности. Так как пространство представляет собой объективно существующую реальность, а так же является одной из форм существования материи, происходит развитие речевой функции, а также логического мышления.

Учетом особых образовательных потребностей детей с задержкой психического развития, далее детей с ЗПР, при обучении в школе занимались такие выдающиеся ученые, как Г.Е. Сухарева (1965), Т.А. Власова и М.С. Певзнер Г.Е. (1973), Марковская, И.Ф. (1977), В.В. Ковалев (1979), К.С. Лебединская (1982) и др. В своих исследованиях авторы отмечают, что у детей с ЗПР нарушена графическая деятельность, снижена

познавательная активность, ограниченно речевое развитие, недоразвита эмоционально-волевая сфера и личность в целом.

Н.В. Бабкина в своих исследованиях отмечает, что «наиболее востребованной в качестве ориентира дифференциации педагогической практики работы с детьми с ЗПР стала классификация задержки психического развития, разработанная на основе этиопатогенетического подхода К.С. Лебединской». В данной классификации «выделяются четыре основных клинических варианта задержки, дифференцированных по клинико-психологическим особенностям структуры и характеру соотношения двух основных компонентов данного нарушения (типу инфантилизма и характеру нейродинамических расстройств): конституционального происхождения, соматогенного, церебрально-органического» [7 с. 28].

Задержка психического развития конституционального происхождения

Такая задержка развития определяется наследственностью. У детей наблюдается значительное отставание развития от возраста, в основном проявляющееся в эмоционально-волевой сфере при сохраненной, хоть и замедленной, познавательной деятельности. Такой ребенок быстро осваивается в школе, находит себе «покровителей», обладает веселым нравом, быстро забывает обиды, довольно доброжелателен. Незрелость эмоционально-волевой сферы приводит к несформированности учебной мотивации. Ребенок не понимает новых требований, предъявляемых к нему, например, в поведении. Во время урока может передвигаться по классу, разговаривать вслух. Учебную деятельность превращает в игровую, забывает брать школьные принадлежности, но не забывает класть в портфель игрушки. При написании букв или цифр дорисовывает им дополнительные элементы, превращая в домики, елочки. Такой ребенок не видит разницы между плохой и хорошей отметками, его радует сам факт ее наличия.

С первых месяцев обучения в школе эти дети становятся стойко неуспевающими. К этому приводит ряд причин. С одной стороны, в силу незрелости эмоционально-волевой сферы они склонны выполнять лишь то, что непосредственно связано с их интересами (не могут организовать свое поведение на уроке, но организованы и инициативны в игре, слушании и воспроизведении сказок и рассказов, плохо прописывают элементы букв, но демонстрируют хорошие навыки в рисовании). С другой стороны, в силу незрелости предпосылок интеллектуального развития у таких детей отмечается недостаточный для данного возраста уровень сформированности мыслительных операций, памяти, речи, малый запас знаний и представлений об окружающей действительности. Для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребенку занимательной игровой форме.

Задержка психического развития соматогенного происхождения

Такие дети рождаются у здоровых родителей. Их особенности обусловлены перенесенными в раннем возрасте заболеваниями, особенно хронического характера. Болезненность рождает психическую незрелость. Вследствие этого ребенок плохо адаптируется в новой среде. Он часто плачет, скучает по родителям, просится домой. Отличается пассивностью, безынициативностью. Защитить себя не может, поэтому постоянно становится жертвой насмешек. К старшим относится уважительно. Без помощи взрослого такие дети неорганизованны. Главная их трудность состоит в обучении из-за отсутствия интереса к учебной деятельности, нежелания выполнять задания, преодолевая при этом трудности. При утомлении ответы на вопросы у такого ребенка становятся бессвязными, нелепыми. Боясь ответить неправильно, используют такие фразы как «не знаю», «не могу». Отмечаются своеобразные изменения личности: дети вялые, неинициативные, склонны к повышенной фиксации на своем самочувствии. Появляющиеся в результате утомления головные боли, боли в животе и тому подобное ребенок использует как повод избежать выполнения

задания. Учитель часто не может отличить такое ложное состояние ребенка от истинного. Свои неуспехи в учебной деятельности такие дети переживают достаточно болезненно.

Перечисленные особенности учащихся с соматогенной ЗПР являются серьезным препятствием в их обучении. Частые пропуски по болезни, «выключение» такого ребенка по мере нарастания утомления из учебного процесса, незаинтересованность в учебе приводят его в разряд стойко неуспевающих школьников. Дети с соматогенной ЗПР нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи. Наиболее целесообразно помещать такого ребенка в школы санаторного типа, при их отсутствии - в класс компенсирующего обучения. Если такового нет, необходимо создать в условиях обычного класса охранительный медикаментозно-педагогический режим.

Задержка психического развития психогенного происхождения

Для таких детей характерно нормальное психическое состояние, соматически они здоровы. Особенности их развития обусловлены неблагоприятными условиями воспитания. Яркий пример – дети, находящиеся в Деме ребенка. Отсутствие материнской ласки, тепла семейного очага приводят к замедлению психического развития ребенка. В итоге: несформированность интеллектуальной мотивации, инфантильность, несамостоятельность поведения, подверженность чужому влиянию. Нередко к таким последствиям приводит и воспитание в неблагополучной семье: асоциально-попустительской и авторитарно-конфликтной. В асоциально-попустительской семье родители своим поведением формируют сознание вседозволенности, безвольное следование влечениям, гасят интеллектуальную активность детей. Ребенок растет предоставленным самому себе. В такой ситуации формируется его педагогическая запущенность. В авторитарно-конфликтной семье основу отношений составляют конфликты и ссоры. Воздействие на ребенка со стороны родителей – это, как правило, подавление и систематические наказания. В

результате ребенок становится замкнутым, постоянно находится в состоянии тревожности. Такие дети становятся неспособны к анализу, не могут определять признаки сходства и различия, недостаточно используют обобщающие понятия. Они не склонны к продуктивной деятельности, невнимательны. Их поведение характеризуется излишним индивидуализмом, желанием выделиться, агрессивностью, или, наоборот, чрезмерной покорностью, приспособленчеством.

При заинтересованности со стороны учителя, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях массовой школы.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения

Особенности развития таких детей обусловлены отклонениями в развитии мозга, появившимися в результате патологии беременности. Стойкое отставание интеллектуального развития сочетается в этом случае с более глубокими нарушениями эмоционально-волевой сферы. Это слабое понимание взаимоотношений, сниженная мотивация достижений, некритичность, несамостоятельность, внушаемость. Дети не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив - игра, что ведет к постоянному внутреннему конфликту между «хочу» и «надо». У всех этих детей отмечаются повышенная утомляемость, непереносимость духоты, жары, езды на транспорте, снижение работоспособности, слабая концентрация внимания, снижение памяти. Познавательная деятельность у них значительно снижена. Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются, в результате чего к концу первого года обучения учащиеся становятся стойко неуспевающими. Для таких детей характерно дезадаптивное поведение возбудимого или заторможенного характера. В первом случае они конфликтны, агрессивны, драчливы. Во втором, наоборот, пугливы, пассивны, вялы [8].

У детей с задержкой психического развития наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

Характерные особенности пространственной ориентировки у детей с задержкой психического развития:

- представления о частях лица и тела формируются у данной группы детей значительно позже, чем у здоровых сверстников;
- затруднена дифференциация правой и левой сторон тела;
- нарушено формирование ориентировки в собственном теле, а также у сидящего напротив человека;
- ограничено восприятие пространственной удалённости, пространственных взаимоотношений и их словесное обозначение;
- искажен целостный образ предметов [18].

Причины нарушенного восприятия у детей с задержкой психического развития:

- При задержке психического развития нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, нарушена координированная работа различных анализаторных систем: слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов восприятия.
- Недостаточность интегративной деятельности мозга затрудняет узнавание нестандартных изображений, детям трудно соединить отдельные детали рисунка в единый образ.

- Низкая познавательная активность.
- Недостаточное развитие тонкой моторики рук.
- Двигательная расторможенность.
- Эмоциональная неустойчивость.
- Невнимательность.

• Недоразвитие ориентировочно-исследовательской деятельности в первые годы жизни и, как следствие, ребенок недополучает полноценного практического опыта, необходимого для развития его восприятия.

• Нарушения пространственного восприятия являются причиной различных трудностей, с которыми сталкиваются дети с задержкой психического развития при решении различного рода задач (от учебных до бытовых) и свидетельствуют о необходимости организации специального обучения и коррекционной работы, учитывающей индивидуальные способности в развитии пространственных представлений каждого отдельного ребёнка.

Такие дети с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость [18].

Как отмечает З.М. Дунаева: «дети с задержкой психического развития с первых дней обучения в школе испытывают трудности при овладении навыками чтения, письма и счета, что в значительной степени может быть обусловлено неполноценностью зрительно - пространственной, вербально - пространственной ориентировки и конструктивной деятельности. Пространственное восприятие у детей с ЗПР, по сравнению с учащимися массовой школы, формируются значительно медленнее. Даже на четвертом году обучения дети с ЗПР часто сопровождают свои действия проговариванием вслух. За четыре года обучения в условиях специальной школы у детей с ЗПР отмечается положительная динамика в развитии пространственного восприятия, они обнаруживают возможность решения всех предложенных заданий» [16 с.101].

Из-за нарушений операций анализа и синтеза, дети с задержкой психического развития затрудняются действовать по наглядному образцу, у них фиксируются нарушения целостности, целенаправленности, активности восприятия – все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности. Дети с задержкой психического развития могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В конечном результате дети с задержкой психического развития выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их сверстники с нормой интеллекта.

Детям с задержкой психического развития трудно выстраивать логическую цепочку умозаключений. Для того чтобы сделать вывод такому ребенку требуется направляющая помощь взрослого. У детей с данной спецификой развития выявляется бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов они часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла. Ряд нарушений наблюдается и в процессе формирования чувства языка. У детей период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем в норме.

Дети с ЗПР испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в их речевом оформлении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований. Словесные отчеты детей о произведенных действиях недостаточно точны. Ребенку иногда

бывает легче выполнить действие по инструкции, чем рассказать о проделанном. Недостаточная сформированность основных мыслительных операций проявляется в наибольшей степени на вербальном уровне. В ходе анализа задания дети опускают детали, затрудняются в выделении существенных и несущественных признаков, в установлении причинно-следственных связей, обобщении [42].

У детей с задержкой психического развития дольше, чем у нормально развивающихся сверстников (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе) остается ведущей игровой мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы. Слабо развита произвольная сфера (умение сосредоточиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу) не позволяет младшему школьнику полноценно осуществить напряженную учебную деятельность: он очень быстро устает, истощается. Из-за недостаточного для его возраста умения сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать учащийся не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи, усвоить содержательный минимум школьной программы и быстро попадает в ряды хронически неуспевающих. Часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и смысловому анализу речи, вследствие чего ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь [38 с.269].

Расчеты Локаловой Н.П. показали, что недостатки в развитии пространственных представлений лежат в основе 47% трудностей, испытываемых младшими школьниками при усвоении учебного материала по математике, 24% трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыка письма и 16% трудностей при обучении чтению.

Обучающиеся с низким уровнем развития анализа пространственных отношений с трудом осваивают конфигурацию букв, не могут понять соотношение их частей, расположение на строке.

У детей с задержкой психического развития часто встречается

"зеркальное" написание букв и цифр (например, вместо буквы «З» пишут букву «Е», вместо буквы «Я» - «R». То же имеет место и при написании цифр: вместо «6» пишут «9», «Р» вместо «4», «2» вместо «5» и др.)

Другие ошибки в развитии у ребенка пространственного восприятия проявляются:

- в сращивании и расщеплении слов при письме;
- в слитном написании с предлогами;
- в замене букв по пространственному сходству (с - е, б - д);
- высота букв может не соответствовать высоте рабочей строки;
- при списывании (чтении) буквы располагаются (считываются) в обратной последовательности (вместо "на" пишут и читают "ан", вместо "нос" - "сон" и т.д.);
- учебный материал располагается на странице снизу вверх, копия - выше образца;
- при чтении имеет место повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней [28].

На недостаточное развитие пространственного восприятия могут указывать такие признаки: затруднения в счете, ошибки при выполнении счетных операций с переходом через десяток, несоблюдение рабочей строки, при списывании цифровой последовательности осуществление записи с последнего элемента (например, 123 вместо 321).

Для детей с задержкой психического развития характерны такие особенности восприятия как: замедленность восприятия и переработки информации; поверхностное восприятие учебного материала, снижение активности восприятия; недостаточная полнота и точность восприятия; недостаточная целенаправленность; низкий уровень аналитического восприятия; нарушена зрительно-моторная координация.

1.3 Подходы к развитию пространственного восприятия у младших школьников с задержкой психического развития

Ранняя компенсация дефектов позволяет добиться лучших результатов в деле обеспечения всесторонней коррекционной помощи детям, имеющим те или иные нарушения в развитии.

Восприятие пространства и пространственных отношений является одной из самых комплексных по своему составу форм восприятия. [24] Начальный этап развития пространственного восприятия связан с выделением в пространстве правого и левого, впереди и сзади, сверху и снизу и т.д. Педагогу следует указывать правой и левой рукой предметы (называя стороны), обучать школьника разделять лист бумаги на левую и правую стороны, рисовать отличающиеся фигуры на левой и правой сторонах по речевой инструкции, дорисовывать у предметов недостающие элементы – справа или слева, располагать по инструкции педагога предметы, например: геометрические фигуры слева, справа, в середине листа, сверху, снизу, установка стрелки часов по образцу, инструкции и т.д.

Важно научить учащихся ориентироваться на плоскости листа. По инструкции педагога располагать предметы по порядку справа налево и наоборот, рисовать линии снизу вверх и наоборот, обучать штриховке слева направо, сверху вниз, по кругу и т.д.

Развитию пространственных отношений необходимо уделять особое внимание, так как оно тесно связано со становлением конструктивного мышления.

Во время проведения учебно-коррекционной работы с детьми, имеющими задержку психического развития, нужно придерживаться следующих правил:

1) Необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому из детей на уроках общеобразовательного цикла и во время коррекционных занятий.

2) Нужно предотвращать наступление утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и т. д.).

3) В процессе обучения следует использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей, развить их речь и сформировать у них необходимые навыки.

4) В системе коррекционных мероприятий надо предусмотреть проведение подготовительных (к усвоению разделов программы) занятий и обеспечить обогащение детей знаниями об окружающем мире.

5) На уроках и во внеурочное время необходимо уделять внимание коррекции деятельности детей.

6) Во время работы с детьми этой категории учитель должен проявлять особый педагогический такт. Очень важно постоянно подмечать и поощрять малейшие успехи детей, своевременно и тактично помогать каждому ребенку, развивать [16, с. 53].

Характерной отличительной чертой детей с задержкой психического развития является бедность словарного запаса, ограниченные представления об окружающем мире, недостаточность опыта действий с предметами, а также отсутствие познавательной активности. Все перечисленные характеристики указывают на то, что дети с задержкой психического развития не приобретают многих элементарных пространственных представлений, которыми владеют их нормально развивающиеся сверстники. Это в свою очередь вызывает повышенные затруднения при их дальнейшем обучении в школе.

Многие методисты, в то числе и В. В. Эк [55], М. Н. Перова [38] указывают, что на первом этапе формирования понятия числа и числовой

последовательности у детей особую значимость играет фактор восприятия и понимания ими пространственных отношений.

Психологи (Т. Я. Гальперин [10], Н. А. Менчинская [32], Ж. Пиаже [43] и другие) указывают на сложную психологическую структуру числа, на его связь с пространственным восприятием, речью, на то, что полноценное понятие числа требует высших форм анализа и синтеза.

Д. Д. Галанин, психолог и методист, утверждал, что понятие числа рождается у ребенка через сравнение величин предметов. Подобная идея высказывалась П. Я. Гальпериным [10], который исходил из понимания числа как отражения количественных отношений между множеством и принятой меркой. Величина этой мерки не постоянна, а зависит от масштабов вещей, с которыми ребенок производит сравнительно-измерительные действия. П. Я. Гальперин [там же] также отмечает такой важнейший фактор формирования числа и счета у детей, как восприятие и понимания ими пространственных отношений.

Н. Ф. Кузьминой-Сыромятниковой [25], М. Н. Перовой [38, 39], В. В. Эк [55, с. 54] был предложен алгоритм работы по формированию пространственного восприятия:

1. Движением руки указывать направление вперед, назад, вправо, влево, вверх, вниз, исследовать предметы, расположенные в указанном направлении.

2. Определение направления от ученика к данному предмету, т. е. умение ответить на вопрос, где находится данный предмет (впереди, сзади, позади, справа, слева, вверху, внизу).

3. Движение к указанным предметам с предварительным определением местоположения каждого из предметов.

4. Движение в заданном направлении

5. Обобщение материала предыдущих занятий.

6. Установление удаленности предметов от ученика (далеко-далекий, близко-близкий). Сравнение длин пути до предметов.

7. Расстояния: большое, маленькое, далеко, близко, рядом, около, здесь, там, высоко, выше, низко, ниже.

8. Взаимное положение двух предметов относительно друг друга (на, в, внутри, за, над, под, рядом, около).

9. Взаимное положение трех предметов (между).

10. Взаимное положение предметов, рисунков, геометрических фигур на плоскости (справа, слева от объекта, выше, ниже его, над ним, под ним).

11. Ориентировка на листе бумаги (середина, правый, левый, верхний, нижний угол).

12. Расположение по памяти предметов так, как это было дано на образце (зрительный диктант).

13. Отношения порядка следования (крайний слева, справа, первый, последний, перед, после, за, следующий за).

Локалова Н.П. [28] в своих исследованиях рекомендует отрабатывать понятия "правый" и "левый" в упражнениях на усвоение пространственных соотношений с целью выработки умения правильно пользоваться предлогами в устной речи. Например, предложить ученику положить книгу на стол, под стол, в стол, около стола, за стол, над столом и др. Выполнять различные задания, такие как: нарисовать домик, елочку, забор в прямом и перевернутом видах; рассматривать картинки в прямом и перевернутом видах, узнавать предмет по контурному изображению и деталям рисунка. Использовать игры с постройками из кубиков. Составлять узоры из геометрической мозаики по рисунку и по памяти, работать с конструктором, склеивать различные модели с выяснением, где какая сторона, верх, низ изделия и т.д. Также рекомендует писать слова справа налево: яблоко, петух, брюки, вагон, зеркало, школа, семечко, попугай, книга, тетрадь, телефон, ваза, машина. Предъявлять круг одной и той же величины на разных расстояниях (5 м, 7 м) от ученика и предлагать подобрать круг, равный ему по величине, из числа кругов, находящихся на щите рядом со школьником. То же задание выполнять с заменой кругов вертикальными линиями.

Демонстрируя соответствующие изображения, учить школьников правильно употреблять словесные обозначения пространственных признаков предметов: высокий - низкий (дом), длинный - короткий (хвост), широкий - узкий (ручей), толстый - тонкий (карандаш). Рассмотреть плакат, на котором посередине изображена прямая горизонтальная линия и рисунки различных предметов, расположенных выше, ниже или на ее уровне. Задаются вопросы о расположении предметов на плакате:

- **Выше** какого предмета находится ... (мяч)? **Ниже** какого предмета находится... (мяч)? Что находится **правее** ... (мяча)? Что находится **левее** ... (мяча)?

- Что находится на линии, над линией, **под** линией? Что будет находиться на линии, если ее продолжить **вправо, влево**?

Также Наталья Петровна Локалова рекомендует писать "Диктанты пространственных действий" (пространственные представления). На листе бумаги, разделенном на 16 одинаковых частей (каждая часть нумеруется слева направо, в каждой части в центре поставлена точка), под диктовку ученик изображает задаваемое направление с помощью прямой стрелки или стрелки с поворотом:

1. От исходной точки провести стрелку вверх.
2. От исходной точки провести стрелку вправо.
3. От исходной точки провести стрелку вниз.
4. От исходной точки провести стрелку в левый верхний угол... и так далее [там же].

Яхимович А.Б. в своем исследовании предлагает ряд развивающих игр на развитие пространственного восприятия, которые при регулярном использовании педагогами на уроках русского языка, литературы, математики приносят свои положительные результаты.

Игра «Правый глаз». Нужно попросить ребенка показать правую руку, ногу, правое плечо, правую коленку и т.д.

Игра «Назови часть тела». Дети стоят напротив другу друга. Один

ребенок показывает молча другому часть своего тела, а другой называет эту часть, давая полный развернутый ответ: «Это твоё левое колено, это твой правый глаз» и так далее.

Игра «Найди свою правую руку». Сидя напротив ребенка, педагог дает инструкцию: «Делай своей правой рукой (кстати, где она?) то же, что и я делаю правой».

Игра «Веселые картинки». Ребенок определяет на картинках, какой рукой действует герой; с какой стороны относительно других находится каждый персонаж и в какой руке и что он держит... и другие игры [42 с. 40-41].

В качестве дидактического материала на различных этапах обучения могут использоваться реальные предметы учебного и бытового обихода, игрушки для подвижных игр (мячи, воздушные шары, флажки и другое), песочный ящик и наборы фанерных и картонных фигурок для сооружения различных построек; наборы дидактических игр: лото, карты с планами для расстановки разнообразных предметов при построении тематических макетов.

Таким образом, развитие восприятия учащихся с ЗПР взаимосвязано с коррекцией других познавательных процессов и речевой деятельности, развитием моторных навыков и эмоционально-волевой сферы.

1.4 Особые образовательные потребности учащихся с задержкой психического развития

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) образование детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе наиболее

многочисленной и неоднородной по составу категории школьников с задержкой психического развития, осуществляется с учетом и в соответствии с их особыми образовательными потребностями [55 с. 44].

Особые образовательные потребности различаются у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса и находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим современные научные представления об особенностях психофизического развития разных групп обучающихся позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ [12], так и специфические [43 с. 15].

АООП НОО представляет собой адаптированный вариант основной образовательной программы начального общего образования (далее — ООП НОО). Требования к структуре АООП НОО (в том числе соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений и их объему) и результатам ее освоения соответствуют федеральному государственному стандарту начального общего образования [53] (далее — ФГОС НОО). Адаптация программы предполагает введение программы коррекционной работы, ориентированной на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР и поддержку в освоении АООП НОО, требований к результатам освоения программы коррекционной работы и условиям реализации АООП НОО. Обязательными условиями реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР является психолого-педагогическое сопровождение обучающегося, согласованная работа учителя начальных классов с педагогами, реализующими программу коррекционной работы, содержание которой для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, ИПР [43 с. 12].

К общим потребностям относятся:

- получение специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами;
- получение начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося с ОВЗ;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе индивидуальной работы;
- психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательной организации;
- постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации.

Для обучающихся с ЗПР, осваивающих АООП НОО (вариант 7.1), характерны следующие специфические образовательные потребности:

- адаптация основной общеобразовательной программы начального общего образования с учетом необходимости коррекции психофизического развития;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов обучающихся с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);
- комплексное сопровождение, гарантирующее получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития,

формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;

- организация процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР с учетом темпа учебной работы («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);
- учет актуальных и потенциальных познавательных возможностей, обеспечение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий обучающихся с ЗПР;
- профилактика и коррекция социокультурной и школьной дезадаптации;
- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции обучающихся, уровня и динамики психофизического развития;
- обеспечение непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности обучающегося с ЗПР, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;
- постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;
- постоянная помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;
- специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- постоянная актуализация знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;

- развитие и отработка средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), формирование навыков социально одобряемого поведения;
- специальная психокоррекционная помощь, направленная на формирование способности к самостоятельной организации собственной деятельности и осознанию возникающих трудностей, формирование умения запрашивать и использовать помощь взрослого;
- обеспечение взаимодействия семьи и образовательной организации (сотрудничество с родителями, активизация ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

АООП НОО (вариант 7.2) адресована обучающимся с ЗПР, которые характеризуются уровнем развития несколько ниже возрастной нормы, отставание может проявляться в целом или локально в отдельных функциях (замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности). Отмечаются нарушения внимания, памяти, восприятия и др. познавательных процессов, умственной работоспособности и целенаправленности деятельности, в той или иной степени затрудняющие усвоение школьных норм и школьную адаптацию в целом. Произвольность, самоконтроль, саморегуляция в поведении и деятельности, как правило, сформированы недостаточно. Обучаемость удовлетворительная, но часто избирательная и неустойчивая, зависящая от уровня сложности и субъективной привлекательности вида деятельности, а также от актуального эмоционального состояния. Возможна неадаптивность поведения, связанная как с недостаточным пониманием социальных норм, так и с нарушением эмоциональной регуляции, гиперактивностью [44 с. 58].

В процесс реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР (вариант 7.2) (в условиях обучения в одном классе с обучающимися, без ограничений здоровья) образовательная организация может временно или постоянно обеспечить (по рекомендации ПМПК) участие тьютора, который должен

иметь высшее профессиональное педагогическое образование и диплом о профессиональной переподготовке по соответствующей программе установленного образца.

Организация имеет право включать в штатное расписание специалистов по информационно-технической поддержке образовательной деятельности, имеющих соответствующую квалификацию.

При необходимости Организация может использовать сетевые формы реализации АООП НОО, которые позволят привлечь специалистов (педагогов, медицинских работников) других организаций к работе с обучающимися с ЗПР для удовлетворения их особых образовательных потребностей [там же с. 166].

Организация обеспечивает отдельные специально оборудованные помещения для реализации курсов коррекционно-развивающей области и психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР. В образовательной организации должны быть отдельные специально оборудованные помещения для проведения занятий с педагогом-дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом и другими специалистами, отвечающие задачам программы коррекционной работы и задачам психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ЗПР. Должно быть организовано пространство для отдыха и двигательной активности обучающихся на перемене и во второй половине дня, желательно наличие игрового помещения.

Важным условием для обучения детей с ЗПР является организация пространства, которое должно включать:

- доступное пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через аудио-визуализированные источники,
- удобно расположенные и доступные стенды с представленным на них наглядным материалом о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасности, распорядке/режиме функционирования

организации, расписании уроков, изменениях в режиме обучения, последних событиях в школе, ближайших планах и т.д.

Организация рабочего пространства обучающегося с ЗПР в классе предполагает выбор парты и партнера.

Каждый класс должен быть оборудован партами, регулируемые в соответствии с ростом учащихся. Номер парты подбирается в соответствии с ростом ученика, что обеспечивает возможность поддерживать правильную позу.

Обязательным условием к организации рабочего места обучающегося с ЗПР является обеспечение возможности постоянно находиться в зоне внимания педагога [44 с. 177].

Организация временного режима обучения детей с ЗПР должна соответствовать их особым образовательным потребностям и учитывать их индивидуальные возможности.

Изменяются сроки усвоения программы обучающимися с ЗПР по Варианту 7.2, срок обучения данной категории детей увеличивается до 5 лет (с обязательным введением 1 дополнительного класса).

Пятидневная рабочая неделя устанавливается в целях сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Обучение проходит в первую смену. Продолжительность учебного дня для конкретного ребенка устанавливается образовательной организацией с учетом особых образовательных потребностей обучающегося, его готовности к нахождению в среде сверстников без родителей. Распорядок учебного дня обучающихся с ЗПР устанавливается с учетом их повышенной утомляемости в соответствии с требованиями к здоровьесбережению (регулируется объем нагрузки по реализации АООП НОО, время на самостоятельную учебную работу, время отдыха, удовлетворение потребностей обучающихся в двигательной активности). Целесообразно обучение по режиму продленного дня с организацией прогулки, питания, необходимых оздоровительных мероприятий.

Учебный день включает в себя специально организованные занятия / уроки, а также паузу, время прогулки, выполнение домашних заданий. Обучение и воспитание происходит, как в ходе занятий / уроков, так и во время другой (внеурочной) деятельности обучающегося в течение учебного дня.

Учебные занятия следует начинать не ранее 8 часов. Проведение нулевых уроков не допускается. Число уроков в день:

- для обучающихся 1 - 1 дополнительного классов - не должно превышать 4 уроков и один день в неделю – не более 5 уроков, за счет урока физической культуры;

- для обучающихся 2 - 4 классов - не более 5 уроков.

Продолжительность учебных занятий не превышает 40 минут. При определении продолжительности занятий в 1 - 1 дополнительном классах используется «ступенчатый» режим обучения: в первом полугодии (в сентябре, октябре - по 3 урока в день по 35 минут каждый, в ноябре-декабре - по 4 урока по 35 минут каждый; январь-май - по 4 урока по 40 минут каждый) [41].

Продолжительность перемен между уроками составляет не менее 10 минут, большой перемены (после 2-го или 3-го уроков) - 20 - 30 минут. Вместо одной большой перемены допускается после 2-го и 3-го уроков устанавливать перемены по 20 минут каждая. Между началом коррекционных, внеклассных, факультативных занятий, кружков, секций и последним уроком рекомендуется устраивать перерыв продолжительностью не менее 45 минут.

При обучении детей с ЗПР предусматривается специальный подход при комплектовании класса, в котором будет обучаться ребенок с ЗПР. Обучающиеся с ЗПР, осваивающие **вариант 7.2** АООП НОО, обучаются в среде сверстников со сходными нарушениями развития в отдельных классах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Наполняемость класса не должна превышать 12 обучающихся.

[44 с. 179].

Для обучающихся с ЗПР, осваивающих АООП НОО (вариант 7.2), характерны следующие специфические образовательные потребности в:

- ситуации успеха: ребенок с задержкой в развитии не может продуктивно развиваться без специально созданной и постоянно поддерживаемой взрослыми ситуации успеха;
- предоставлении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития, т.е. в дошкольном возрасте;
- подготовке к школьному обучению, обеспечении преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;
- обучении с коррекционно-развивающей направленностью в рамках основных образовательных областей;
- организации процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков детьми с ЗПР («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);
- обеспечении непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности ребенка, продолжающегося до достижения ее минимально достаточного уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;
- обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния ЦНС и нейродинамики психических процессов у детей с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);
- постоянном стимулировании познавательной активности, побуждении интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;

- постоянной помощи ребенку в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;
- комплексном сопровождении, гарантирующем получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;
- развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;
- обеспечении взаимодействия семьи и образовательного учреждения (организация сотрудничества с родителями, активизации ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

Особые образовательные потребности различаются у обучающихся с ОВЗ разных категорий, т.к. задаются спецификой нарушения психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса и находят свое отражение в структуре и содержании образования. Выделяют несколько образовательных потребностей как общих для всех обучающихся с ОВЗ, так и специфических. К образовательным потребностям детей с ЗПР относят такие потребности:

- в получении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития, т.е. в дошкольном возрасте;

- в получении начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося с ОВЗ;

- в периоде подготовки к школьному обучению, обеспечении преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;

- в обеспечении коррекционно-развивающей направленности обучения в рамках основных образовательных областей;

- в организации процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков детьми с ЗПР («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов,

- приемов и средств, способствующих как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

- в обеспечении непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности ребенка, продолжающегося до достижения ее минимально достаточного уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;

- в обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния ЦНС и нейродинамики психических процессов у детей с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);

- в постоянном стимулировании познавательной активности, побуждении интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;

- в постоянной помощи ребенку в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;

- в комплексном сопровождении, гарантирующем получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития и

формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;

- в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;

- в обеспечении взаимодействия семьи и образовательного учреждения (организация сотрудничества с родителями, активизации ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей)

- в увеличении сроков освоения АООП НОО до 5 лет

- в упрощении системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;

- в наглядно-действенном характере содержания образования;

- в использовании позитивных средств стимуляции деятельности и поведения.

Создание специальных образовательных условий для ребенка с задержкой психического развития в образовательной организации.

Для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья необходимы специальные условия образования. В Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" для этого разработаны условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Специальные образовательные условия для детей с ЗПР подразделяются на несколько видов:

1. Организационное обеспечение.
2. Материально-техническое обеспечение.
3. Организационно-педагогические условия.

4. Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процессов.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательном учреждении.
6. Кадровое обеспечение.

Организационное обеспечение включает в себя несколько пунктов:

- нормативно-правовая база;
- система взаимодействия со сторонними организациями;
- организация питания и медицинского сопровождения;
- финансово-экономические условия;
- информационное обеспечение.

Нормативно-правовая база подразумевает создание локальных актов, регулирующих отношения сторон образовательного процесса и обеспечивающих успешное получение образования всех детей. Особо важным является заключение договора с родителями, предусматривающего правовые механизмы изменения образовательного маршрута ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями. Причем имеется в виду заключение такого договора не только с родителями детей с ОВЗ, но и с родителями остальных учащихся.

Обучение детей с ЗПР в общеобразовательной школе (классе) регламентируют следующие документы:

- Закон РФ «Об образовании»;
- Примерное положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях (приказ министерства образования РФ от 08.09.1992 № 333);
- Концепция коррекционно-развивающего обучения, утвержденная коллегией министерства образования Российской Федерации;
- Положение о специальном (коррекционном) классе в ОУ.

Под системой взаимодействия со сторонними организациями понимается налаживание делового сотрудничества с такими учреждениями,

как: территориальная ПМПК, методический центр, ППМС-центр, Окружной и городской ресурсный центр по развитию инклюзивного образования, специальная (коррекционных) школа, органы социальной защиты, организация здравоохранения, общественные организации. Это взаимодействие поможет реализовать право на получение образования ребенка с ЗПР и достичь результата в обучении. Сотрудничество с коррекционной школой соответствующего типа позволит получать методическую помощь учителям, работающим с ребенком с ЗПР, имеет практическую значимость.

Немаловажным являются и финансово-экономические условия, позволяющие организовать материально-техническое обеспечение процесса обучения ребенка с ЗПР. Это обеспеченность школы и специальной методической литературой, и кадрами, и необходимыми технологическими средствами.

Технологические средства занимают далеко не последнее место в обучении ребенка с ЗПР. Особенности его восприятия обуславливают целесообразность использования на уроках ИКТ-технологий, которые активизируют познавательную деятельность таких детей. Несмотря на особенности развития, дети с ЗПР зачастую увлекаются компьютером, что можно использовать в обучении для достижения планируемых результатов.

В плане материально-технического обеспечения дети с ЗПР наиболее близки в потребностях с остальными учащимися. Необходимо обратить внимание на организацию временного режима обучения, ввиду быстрой утомляемости детей с ЗПР. Обучение проводится в первую смену с организацией питания, достаточным временем для отдыха.

Организационно-педагогические условия подразумевают под собой большей частью работу учителя. Во-первых, это создание адаптированной образовательной программы. Данная программа разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы, с учетом адаптированной основной образовательной программы, с учетом заключения ПМПК и в

соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями категории лиц с ЗПР.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР – фактор, обуславливающий успешное обучение. В первую очередь это создание консилиума, который анализирует особенности конкретного ребенка с ЗПР, определяет направления в разработке индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы. В организации и реализации образовательного и воспитательного процессов обязательно должны принимать участие и педагог-психолог, и логопед, и дефектолог. Причем работа всех участников должна быть слаженной и четкой. Только в этом случае возможно достичь намеченных результатов в обучении и развитии ребенка с ЗПР.

В плане кадрового обеспечения школа должна быть укомплектована необходимыми компетентными работниками, готовыми к работе с детьми с ЗПР. Как правило, рядовой учитель испытывает затруднения в организации процесса обучения таких детей. Чтобы избежать их, педагоги школы должны проходить профессиональную подготовку в сфере специальной психологии и педагогики, развиваться в этом направлении.

Для детей с ЗПР обязательным условием успешного обучения является наличие сопровождения. Это работа педагога-психолога, логопеда, дефектолога. Существующую сейчас проблему в нехватке и отсутствии в школах таких кадров можно решить путем переобучения имеющихся учителей, привлечения специалистов из сторонних организаций, сотрудничающих с данным образовательным учреждением.

Выводы по первой главе

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований показал, что развитие пространственного восприятия учащихся в начальной школе происходит одновременно с развитием их речи и мышления, с помощью которых учащиеся абстрагируют и обобщают пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Для успешного обучения в школе, учащийся должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Если пространственные представления у ребенка сформированы недостаточно и неточно, это напрямую будет влиять на уровень его интеллекта. При конструировании такому ребенку будет трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму. Также в исследованиях подчеркивается, что восприятие и понимание пространственных отношений формирует понятия числа и числовой последовательности у детей. Исследователи указывают на сложную психологическую структуру числа, на его связь с пространственным восприятием, речью, на то, что полноценное понятие числа требует высших форм анализа и синтеза, что понятие числа рождается у ребенка через сравнение величин предметов. При нарушенном восприятии пространства или не развитом восприятии вовремя у ребенка будут наблюдаться сложности в обучении.

Специфика психофизического развития детей с задержкой психического развития проявляется в бедности чувственного опыта, связанного с замедленностью восприятия, с недоразвитием моторики и моторной координации, с недоразвитием предметных действий и речи. У детей с задержкой психического развития своевременно не развивается чувственное восприятие пространства и его речевое отражение.

Многие психологи, методисты, исследователи разрабатывали подходы

к развитию пространственного восприятия у младших школьников с задержкой психического развития, такие как В. В. Эк [56], М. Н. Перова [39], Т. Я. Гальперин [11], Н. А. Менчинская [33], Ж. Пиаже [44], Яхимович А.Б [42], Н. П. Локалова [28], И.С. Якиманская [62], и другие.

Особые образовательные потребности различаются у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса и находят своё отражение в структуре и содержании образования.

Завершая теоретический обзор литературы по проблеме развития пространственного восприятия у детей, делаем вывод, что преодоление трудностей испытываемых учащимися с задержкой психического развития в процессе учебной деятельности возможно при целенаправленной работе по формированию и совершенствованию пространственного восприятия. Существующие методики коррекционной помощи имеют разрозненный характер и применяются педагогами хаотично. Нет специально разработанных методических рекомендаций для педагогов начальной школы по целенаправленному развитию пространственного восприятия у младших школьников.

Таким образом, тема развития пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития актуальна и требует дальнейшего рассмотрения и изучения, что будет отражено в Главе 2.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация и методика проведения эксперимента по изучению сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития

На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, **целью** которого являлось выявление особенностей и уровня сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Сформировать для обследования две группы детей: группа детей с задержкой психического развития и группа детей с нормой интеллекта.
3. Разработать критерии и подобрать методику диагностики обследования восприятия пространства детьми младшего школьного возраста.
4. Выявить особенности пространственного восприятия у детей с задержанным развитием интеллекта.
5. Проанализировать полученные данные по исследованию экспериментальной и контрольной группы.
6. Сформулировать выводы на основании полученных данных,

подтвердить гипотезу.

Итогом научно-исследовательской работы станут дифференцированные методические рекомендации по развитию пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития.

Участники эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе МКОУ Имисская СОШ № 13 Красноярский край, Курагинский район.

В эксперименте участвовала группа детей, экспериментальная группа, (далее ЭГ) она была сформирована в количестве 10 детей с задержкой психического развития. Анамнестические сведения на участников эксперимента представлены в **приложении А**.

Констатирующий эксперимент проводился в течение 2,5 лет (с октября 2016 по ноябрь 2018 гг.).

Методики проведения констатирующего эксперимента

Эмпирического уровня: наблюдение, опрос, беседа, тестирование, сравнение.

Экспериментально-теоретического уровня: эксперимент, анализ, синтез, индукция, дедукция.

Теоретического уровня: изучение и обобщение, анализ и синтез, индукция и дедукция.

Нейропсихологические пробы, направленные на диагностику:

- ориентировки в удалённости и местоположении предметов в пространстве (понимание и называние пространственных понятий: «близко», «далеко», «вверху», «внизу», «сзади», «спереди» - ответы на вопросы, содержащие данные пространственные характеристики на примере расположения предметов в комнате и при работе с картинкой);
- зрительно-пространственного гнозиса (проба «Зеркальные буквы»: узнавание в разных шрифтах, в зеркальном изображении, наложенных и перечеркнутых букв;
- понимания логико-грамматических («квазипространственных») конструкций (показ с помощью изображенных на карточках предметов

(жук и коробка) определённого их расположения относительно друг друга; выполнение простых инструкций, содержащих пространственные характеристики);

- исследование предметного гнозиса (узнавание реалистических изображений; узнавание перечеркнутых изображений) для того, чтобы убедиться, что ошибки, встречающиеся при выполнении проб на зрительно-пространственный гнозис, а так же при работе с изображенными предметами на картинках не являются следствием нарушения зрительного восприятия.
- способности словесного обозначения пространственных признаков (называние характера расположения предметов относительно друг друга по картинке) [43].
- исследование конструктивного праксиса, пространственного восприятия и уровня саморегуляции (графические диктанты).

В ходе изучения психолого-педагогической литературы нами были выделены характеристики, влияющие на уровень развития пространственного восприятия, среди которых можно выделить следующие навыки:

- сформированность зрительно-пространственного восприятия;
- пространственные нарушения, связанные с оптическими искажениями (буквенного гнозис);
- понимание сложных логико-грамматических конструкций;
- умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого;
- сформированность пространственного восприятия и уровня саморегуляции.

В связи с этим, при организации и подборе методик для проведения констатирующего эксперимента, нами были учтены следующие факторы:

1. Уровень развития буквенного гнозиса (исследовался на основе

материала, представленного в Диагностическом альбоме для развития познавательной деятельности ребенка. Н. Я Семаго, М.М. Семаго)

2. Сформированность зрительно-пространственного восприятия (исследовалось на основе Тестов М. Фростика, Субтест 2: Зрительно-пространственное восприятие).
3. Сформированность зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти (М. Фростик. Субтест 3).
4. Сформированность зрительно-пространственного восприятия и графомоторных навыков (М. Фростик. Субтест 4)
5. Нарушения восприятия форм, наложенных друг на друга, зрительного восприятия. (Рисунки Поппельрейтера).
6. Особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций (Был использован логопедический альбом О.Б. Иншаковой, лист «Коты»).
7. Выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Определение сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции (Методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконин).

Авторский вклад заключается:

- в описании целостной методики исследования пространственного восприятия;
- в разработке целей и задач к каждому заданию методики;
- в разработке единых критериев оценки результатов к каждому заданию методики;
- в объединении разрозненного диагностического инструментария в одну методику.

Методика исследования

Основной методики в нашем исследовании для проведения

констатирующего эксперимента нет. Каждая представленная методика направлена на исследование пространственных нарушений.

Задачи данных методик направлены на выявление: трудностей зрительно-пространственного восприятия и графо-моторных навыков, уровня развития буквенного гнозиса, нарушения восприятия форм, наложенных друг на друга, сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции влияющих на успешность обучающихся в начальной школе.

Ниже представлено содержание каждого блока диагностического комплекса, а также уровневая система оценивания. Результаты исследования фиксировались в разработанном нами протоколе обследования, представленном в **приложении Б**.

Серия 1 - «Буквенный гнозис»

Цель:

Выявить пространственные нарушения у испытуемого, связанные с оптическими искажениями. Определить уровень развития буквенного гнозиса.

Оборудование:

Карточка с изображениями букв и цифр перевернутыми «вверх ногами», с зеркальным написанием, фломастер или гелиевая ручка.

Задание 1 «Узнай правильно написанные буквы»

Инструкция: Подчеркни все правильно написанные буквы.

В этих заданиях **фиксируется** умение распознавать повернутые и перевернутые буквы. Тест проводится в достаточно быстром темпе. Если ребенку трудно выделить задание из тестового листа, последующие можно закрыть чистым листом бумаги.

Критерии оценки заданий «Узнай правильно написанные буквы»

За каждую правильно отмеченную букву начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 41 балл.

Нормативы (уровни развития в баллах):

27 - 21 баллов - высокий **17 - 15 баллов** - средний

20 - 18 баллов - выше среднего **14 - 8 баллов** - ниже среднего

7 - 1 баллов и меньше - очень низкий.

Задание 2 «Узнай неправильно написанные буквы и цифры»

Инструкция: Зачеркни все неправильно написанные буквы и цифры.

В этих заданиях **фиксируется** умение распознавать повернутые и перевернутые буквы. Тест проводится в достаточно быстром темпе. Если ребенку трудно выделить задание из тестового листа, последующие можно закрыть чистым листом бумаги.

Критерии оценки заданий «Узнай неправильно написанные буквы и цифры»

За каждую правильно отмеченную букву начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 41 балл.

Нормативы (уровни развития в баллах):

10 - 9 баллов - высокий **6 - 5 баллов**-средний

8 - 7 баллов - выше среднего **4 - 3 баллов** - ниже среднего

3 - 1 баллов и меньше - очень низкий.

Серия 2 – «Сформированность зрительно-пространственного восприятия»

Цель: Выявление у детей сформированности зрительно-пространственного восприятия.

Зрительно-пространственное восприятие состоит из большого числа функций, поэтому методика обследования представляет собой комплексную систему, включающую субтесты.

Задание 1. «Найди квадрат»

Оборудование: тестовый материал, цветной карандаш, демонстрационная карточка.

Инструкция: На листе нарисовано много различных фигур, но среди них есть квадраты (демонстрационная карточка, далее - ДК). Нужно найти их

(квадратов) как можно больше и обвести.

Ребенку дается установка: «Будь внимателен, не перепутай их с прямоугольниками (ДК) или ромбами (ДК). Не торопись, квадраты здесь есть большие и маленькие, белые и заштрихованные... Закончив, отложи карандаш».

В данном задании фиксируется способность ребенка к фигурно-фоновому различению, умение найти спрятанную фигуру в зашумленной картинке.

За каждый найденный квадрат (круг) начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 15 баллов

14-15 баллов - высокий.

12-13 баллов - выше среднего.

10 - 11 баллов - средний

9 баллов - ниже среднего

8 баллов и меньше - очень низкий

Задание 2. «Найди круг»

А на этом листе тоже нужно найти и обвести фигур как можно больше, но кругов (показать ДК).

Оборудование: тестовый материал, цветной карандаш, демонстрационная карточка.

Инструкция: На листе нарисовано много различных фигур, но среди них есть круги (ДК). Нужно найти их (круги) как можно больше и обвести.

Ребенку дается установка: «Будь внимателен, не перепутай их с овалами (ДК). Не торопись, круги здесь есть большие и маленькие, белые и заштрихованные... Закончив, отложи карандаш».

В данном задании фиксируется способность ребенка к фигурно-фоновому различению, умение найти спрятанную фигуру в зашумленной картинке.

Критерии оценки задания первого блока «Сформированность зрительно-пространственного восприятия»:

За каждый найденный квадрат (круг) начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 15 баллов

14-15 баллов - высокий.

12-13 баллов - выше среднего.

10 -11 баллов - средний

9 баллов - ниже среднего

8 баллов и меньше - очень низкий

Задание 3 «Найди точно такой же»

Оборудование: тестовый материал, простой карандаш.

Инструкция № 1 ребенку: Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы **уголки**. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный так же, как образец (нарисован отдельно, покажите его ребенку). Найди точно такой же уголок среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, уголки очень похожи, но лишь **один из них «правильный»**.

Инструкция № 2 ребенку. А здесь нужно найти **точно такой же круг**, как на образце (покажите ребенку образец), и зачеркнуть его.

Инструкция № 3 и 4 ребенку (инструкция, приведенная ниже, аналогична для обоих заданий). Следующее задание сложнее. Здесь нарисованы три фигуры, но они расположены не просто так, а в определенном порядке (покажите образец). Внимательно посмотри на них, найди **точно такую же группу фигур** среди остальных и зачеркни ее.

Инструкция № 5 и 6 ребенку (инструкция, приведенная ниже, аналогична для обоих заданий).

- Посмотри: на образце (задание 5) нарисованы два треугольника (в задании 6 - круг, квадрат и треугольник). Тебе нужно найти **точно так же нарисованные фигуры** среди остальных и зачеркнуть их.

Инструкция № 7 и 8 ребенку (инструкция, приведенная ниже, к обоим заданиям аналогична). А в этих заданиях образец - **буква**. Найди **такую же** среди остальных букв и зачеркни ее.

Оценка результатов:

за каждую правильно найденную фигуру (уголки, круг, группы фигур, букву П, букву У) начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 8 баллов.

8 баллов - очень высокий **5 баллов** - ниже среднего

7 баллов - выше среднего **4 балла и меньше** - очень низкий

6 баллов - средний

Задание 4 «Дорисуй неполные фигуры»

Инструкция 1. Здесь нарисован квадрат (показать), а рядом не дорисованы пять квадратов, т. е. рисунок не закончен. Постарайся правильно **дорисовать эти квадраты**. Они должны соответствовать образцу. Не забывай: лист не вращай, те линии, которые уже есть, обводить нельзя.

Инструкция 2. А здесь нужно дорисовать фигуры так, чтобы они не отличались от образца — круга с крестом (показать). Будь внимателен.

Инструкция 3. Образец в этом задании похож на **конверт** (показать). Дорисуй незаконченные рисунки. Не торопись, не обводи уже нарисованные линии.

Инструкция 4. И последнее задание. Дорисуй неполные фигуры. Должен получиться **ромб с уголком** (показать).

Оценка результатов: за каждую правильно дорисованную фигуру начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 20 баллов.

Нормативы (уровни развития в баллах):

19-20 баллов - очень высокий.

16-18 баллов - выше среднего.

14-15 баллов - средний

12-13 баллов - ниже среднего

11 баллов и меньше - очень низкий.

Задание 5 «Зашумленные картинки»

(Рисунки Поппельрейтера)

Оборудование:

Карточка с контурными «зашумленными» рисунками общеизвестных предметов, наложенных друг на друга или перечеркнутых ломаными линиями.

Цель:

Выявить нарушения восприятия форм, наложенных друг на друга, зрительного восприятия.

Инструкция: Определи все изображения «спрятанные» в рисунках.

Если ребенок не справляется со сложными рисунками, надо сначала предъявить ему легкие рисунки с двумя - тремя наложенными изображениями, предварительно представив ему эти изображения в изолированном виде (незашумленном).

Критерии оценки заданий второго блока «Зашумленные картинки»

15 баллов - высокий, ребенок правильно выполнил все задания без ошибок.

10 баллов - выше среднего, ребенок допустил 2 ошибки.

7 баллов - средний, ребенок выполнил 40% задания

4 балла - ниже среднего, ребенок выполнил 25% задания

0-1 балл - очень низкий, ребенок выполнил 10% задания или не выполнил задание

Серия 3 - «Понимание и употребление пространственных предлогов»

Цель:

Выявление особенностей понимания сложных логико-грамматических конструкций.

Задание 1 «Коты»

Оборудование: Рисунок с изображением котов из Логопедического альбома О.Б. Иншаковой.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинку и ответь на мои

вопросы.

- Скажи, куда идет кот?
- Скажи, где сидит кот?
- Скажи, откуда выглядывает кот?
- Скажи, где спрятался кот?
- Скажи, на чем стоит кот?

Критерии оценки

20 баллов - высокий, если ребенок употребляет все пространственные понятия: выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между, спереди от, сзади.

15 баллов - выше среднего, если ребенок употребляет все пространственные понятия, но допускает 2 ошибки.

10 баллов - средний, если ребенок употребляет чаще только общеупотребительные понятия: выше, ниже, над, под, около.

4 балла - ниже среднего, если ребенок употребляет только общеупотребительные понятия: выше, ниже, путает понятия над, под.

0-1 балл - очень низкий, если ребенок не употребляет общеупотребительные понятия, путает их, употребляет неверно.

Задание 2 «Спички»

Оборудование:

Карточки с различным изображением положения спички по отношению к коробку (Из Диагностического альбома Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, рис. 35)

Инструкция:

Вариант № 1.

Ребенок должен назвать расположение спички относительно коробка.

- Скажи, откуда выглядывает спичка?
- Скажи, где находится спичка?
- Скажи, откуда выглядывает спичка?
- Скажи, где спрятана спичка?
- Скажи, на чем лежит спичка?

Вариант № 2

Покажи, где находится спичка?

под коробком -

между коробками -

перед коробком -

на коробке -

за коробком -

в коробке -

Покажи, откуда выглядывает спичка?

из-под коробка -

из коробка -

из-за коробка -

Понимание (проверяется при ошибках в употреблении)

Критерии оценки:

Высокий уровень: - если ребенок правильно указывает пространственное расположение спички по отношению к коробку, употребляя все предлоги: из-за, из-под, выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между.

Выше среднего - если ребенок употребляет предлоги из высокого уровня, вместе с предлогами раннего и позднего онтогенеза.

Средний уровень - если ребенок указывает пространственное расположение спички по отношению к коробку, употребляя чаще предлоги раннего и позднего онтогенеза: в, на, под, над, из, около, за, перед, между, по, и др.

Низкий уровень - если ребенок указывает пространственное расположение спички по отношению к коробку, употребляя предлоги только раннего онтогенеза: в, над, под.

Очень низкий уровень - если ребенок указывает пространственное расположение спички по отношению к коробку, употребляя предлоги не верно.

Серия 4 – «Сформированность графо-моторных функций»

Цель:

Выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Определение сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции.

Задание 1. «Графический диктант»

Оборудование: листы бумаги «в клеточку», карандаши цветные, простой карандаш, ластик.

Описание методики

Перед проведением методики доска расчерчивается на клетки, чтобы на ней можно было иллюстрировать указания, дающиеся детям. Перед собой нужно иметь текст инструкции, чтобы она была воспроизведена дословно. После того, как детям розданы карандаши и листы бумаги, где подписаны фамилия, имя ребёнка и дата обследования, педагог даёт предварительные разъяснения, после предъявления которых, переходят к рисованию тренировочного узора. Во время рисования тренировочного узора нужно делать достаточно длительные паузы, чтобы дети успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора даётся полторы – две минуты. Во время рисования тренировочного узора педагог ходит по рядам и исправляет ошибки, помогая детям точно выполнить инструкцию. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается. В случае необходимости педагог одобряет робких детей, однако никаких конкретных указаний не даёт.

Далее осуществляется работа с проверочными узорами.

Предварительные разъяснения:

«Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться,

чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать. Я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону вы должны проводить линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведёте – ждите, пока я не сообщу, как надо проводить следующую. Следующую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните правую руку в сторону. Видите, она указывает на дверь (или другой реальный ориентир, находящийся в комнате). Когда я скажу, что надо провести линию направо, вы её проведёте к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку вправо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх (на доске рисуется соответствующая линия). Теперь вытяните левую руку. Видите, она показывает на окно (снова называется реально имеющийся в помещении ориентир). Вот я, не отрывая руки, провожу линию на три клетки влево (на доске проводится соответствующая линия). Все поняли, как надо рисовать?»

Инструкция для рисования тренировочного узора

«Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаши на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуите линию: одна клеточка вниз. Не отрывайте карандаша от бумаги. Теперь одна клеточка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами».

Инструкция для рисования проверочного узора

«Теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Предоставив детям полторы-две минуты на самостоятельное

продолжение узора, психолог говорит: «Всё, этот узор дальше рисовать не надо. Мы будем рисовать следующий узор. Поднимите карандаши. Поставьте их на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Две клетки вверх. Одна клетка вправо. Три клетки вниз. Одна клетка вправо. Две клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Через полторы-две минуты начинается диктовка последнего узора: «Поставьте карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево (слово влево выделяется голосом). Две клетки вверх. Три клетки вправо. Две клетки вниз. Одна клетка влево (слово влево опять выделяется голосом). Одна клетка вниз. Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Обработка и интерпретация данных

Результаты рисования тренировочного узора не оцениваются. В каждом последующем узоре отдельно оценивается выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале:

Точное воспроизведение узора – **4 балла** (неровность линий, «дрожащая» линия, «грязь» и т.п. не снижают оценки).

Воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии – **3 балла**.

Воспроизведение с несколькими ошибками – **2 балла**.

Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором - **1 балл**.

Отсутствие сходства даже в отдельных элементах – **0 баллов**.

За самостоятельное продолжение узора оценка выставляется по той же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребёнок получает по две оценки: одну – за выполнение диктанта, другую – за самостоятельное продолжение узора.

Обе они колеблются в пределах **от 0 до 4**.

Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трёх соответствующих оценок за отдельные узоры путём суммирования максимальной из них с минимальной (то есть оценка, занимающая промежуточное положение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается).

Полученная оценка может колебаться от 0 до 8. Аналогично из трёх оценок за продолжение узора выводится итоговая. Затем обе итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться в пределах от 0 (если и за работу под диктовку, и за самостоятельную работу получено 0 баллов) до 16 баллов (если за оба вида работы получено по 8 баллов).

Нормативы (уровни развития в баллах):

16 баллов - высокий

10 баллов - выше среднего.

7 баллов - средний.

4 балла - ниже среднего

0-1 балл - очень низкий

Задание 2. «Проведи линию»

Оборудование: тестовый буклет, гелиевая ручка, черный фломастер.

Инструкция: проведи прямую линию от точки до звездочки, от середины линии до середины другой, проведи линию посреди дорожки. Повтори задание, только в вертикальном направлении.

В этом задании **фиксируется** умение проводить непрерывную линию, не отрывая карандаш от бумаги и не выходя за пределы ограничительных точек (линий), понимание середины линии, середины дорожки ограниченной линиями.

Критерии оценки задания «Проведи линию».

Высокий уровень: линия непрерывна, может иметь небольшой угол или изгиб, не выходит за пределы ограничительных точек более чем на 0,5 см.

линия начинается из середины ограничительной линии или отклоняется от середины не более чем на 0,5 см. линия проведена посередине между ограничительными линиями.

Выше среднего уровень: проведенная линия выходит за пределы ограничительных линий меньше чем на 0,5 см, если линия отклонена от «прямой» не более чем на 0,3 см; если линия делает изгиб, но не выходит за пределы ограничительных линий; если она короче или длиннее стимулирующих линий более чем на 0,3 см, но менее чем на 0,5 см.

Средний уровень: проведенная линия выходит за пределы ограничительных линий больше чем на 0,5 см, но меньше чем на 1 см; если линия отклонена от «прямой» не более чем на 0,7 см; если линия делает изгиб, но не выходит за пределы ограничительных линий; если она короче или длиннее стимулирующих линий более чем на 0,5 см, но менее чем на 1 см.

Ниже среднего: линия нарисована с разрывами, острыми углами, проведена несколько раз, сделаны исправления, линия выходит за пределы ограничительных линий и точек, а также начинается или заканчивается на расстоянии более 1 см от ограничительных линий.

Очень низкий уровень: не все линии проведены, инструкция не выполнена.

Этапы проведения констатирующего эксперимента

Эксперимент проводился в несколько этапов.

На первом этапе – подготовительном, были выделены параметры исследования особенностей употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением, подобраны методики исследования, позволившие определить направления исследования, разработаны критерии оценивания.

На втором, основном этапе констатирующего эксперимента, проводился анализ и обсуждение полученных результатов по исследованию

сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития и детей с нормой интеллекта.

На третьем этапе, заключительном, была проведена систематизация и обобщение результатов работы, сформулированы выводы по итогам исследования, разработаны дифференцированные методические рекомендации с учетом выявленных уровней для учителей, работающих с детьми с задержкой психического развития по формированию пространственного восприятия у обучающихся.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития

Анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного по выделенным нами критериям по всем блокам исследования показал, что задания второго блока, направленного на выявление у детей сформированности зрительно-пространственного восприятия, практически не вызвали затруднений у детей с задержкой психического развития, то есть у обучающихся экспериментальной группы, далее ЭГ.

Из представленного нами рисунка 1 мы можем увидеть, что самые низкие показатели у ЭГ в **серии 1**, направленной на выявление особенностей понимания сложных логико-грамматических конструкций, **серии 3** направленной на выявление особенностей понимания сложных логико-грамматических конструкций и **серии 4**, направленной на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого, а также направленного на определение сформированности пространственного восприятия и уровня

саморегуляции.

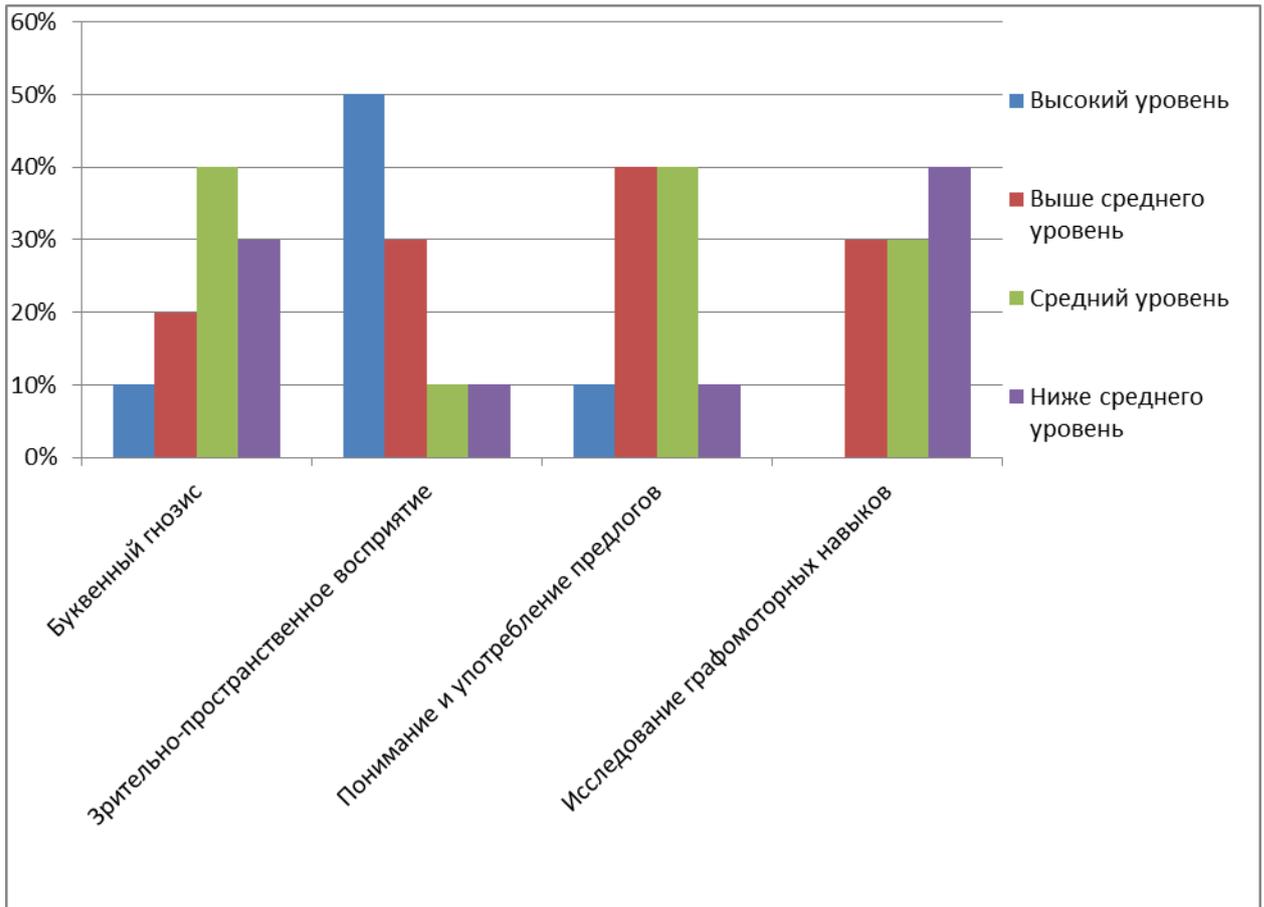


Рисунок 1 - Результаты диагностики ЭГ по четырём сериям заданий, направленным на выявление сформированности пространственного восприятия у обучающихся 1 – 2 классов с задержкой психического развития

По результатам проведенной нами работы мы провели количественный и качественный анализ полученных результатов.

Проанализируем каждую серию заданий подробно, для того чтобы разобраться в причинах трудностей выполнения заданий.

Первая серия диагностики была направлена на исследование пространственных нарушений у детей с задержкой психического развития, связанных с оптическими искажениями и на исследование уровня развития буквенного гнозиса.

Из рисунка 1 мы можем увидеть результаты диагностики ЭГ:

Задание 1 «Узнай правильно написанные буквы»

Высокий уровень – 1 обучающийся (10 %)

Выше среднего уровень – 2 обучающихся (20%)

Средний уровень – 4 обучающихся (40%)

Ниже среднего уровень 3 обучающихся (30%)

Задание 2 «Узнай неправильно написанные буквы»

Высокий уровень – 1 обучающийся (10 %)

Выше среднего уровень – 2 обучающихся (20%)

Средний уровень – 4 обучающихся (40%)

Ниже среднего уровень 3 обучающихся (30%)

Пример 4:

Злате М. была дана инструкция подчеркнуть все правильно написанные буквы. В этих заданиях фиксировалось умение распознавать повернутые и перевернутые буквы. Тест проводился в достаточно быстром темпе. Из 27 представленных букв Злата подчеркнула 15, что соответствует среднему уровню.

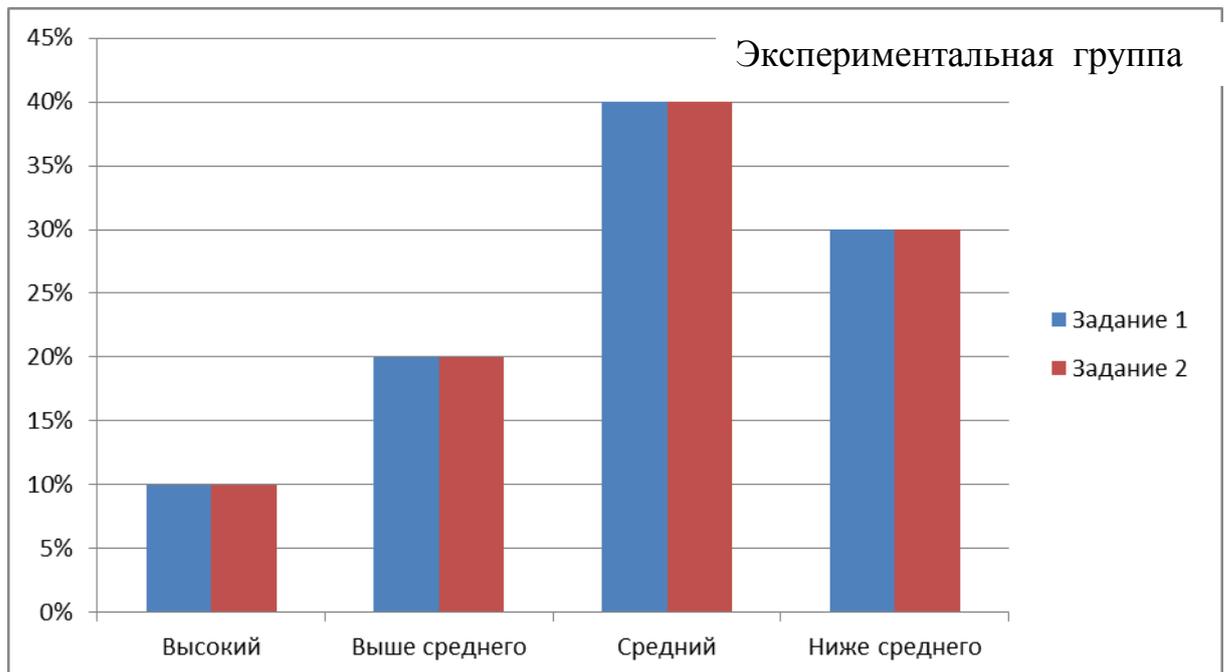


Рисунок 2 - Результаты исследования пространственных нарушений у обучающихся, связанных с оптическими искажениями и уровня развития буквенного гнозиса

При выполнении второй серии заданий, которые представлены на

рисунке 3, первое и второе задание, в котором необходимо было на зашумленной картинке найти круги и квадраты, выполнили 8 детей – 80% , 1 ребенок – 10% выполнил задание выше среднего, 1 ребенок – 10% показал средний уровень.

Пример 1:

Данила К. в задании № 1 серии 2, направленной на зрительно-пространственное восприятие, вместо квадрата указал на ромб, не все квадраты увидел, вследствие чего указал неверное количество квадратов, а в задании № 2 вместо круга посчитал овал, что также привело к неправильному подсчету количества кругов, что соответствует ниже среднего уровню.

В задании № 3 высокий уровень показали 2 обучающийся (20 %), выше среднего уровень 3 обучающихся (30%), средний уровень – 4 обучающихся (40%), ниже среднего уровень 1 обучающихся (10%).

Пример 2:

В серии 2, задании 3 Любовь Ш. выделила уголок, не соответствующий образцу. В представленном образце были нарисованы два треугольника (круг, квадрат и треугольник), по инструкции педагога необходимо было найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных и зачеркнуть их. Любовь ошиблась и зачеркнула другие фигуры, что свидетельствует о недостаточном уровне зрительного восприятия и зрительной памяти и соответствует уровню ниже среднего.

Из рисунка 3 мы можем увидеть, что задание № 4 серии 2, обучающиеся выполнили с такими результатами: высокий уровень - 40%, выше среднего уровень – 40%, средний уровень – 20%.

Пример 3:

Тимуру М. был дан образец - квадрат, а рядом недорисованные пять квадратов, т. е. рисунок не закончен. Ему необходимо было дорисовать эти квадраты. Они должны были соответствовать образцу. Дана была инструкция лист не вращать, те линии, которые уже есть, не обводить. Тимур

инструкции не придерживался, лист вращал, при дорисовывании необходимых элементов квадрата обводил по тем линиям, которые уже у квадрата были. Аналогично он справился со всеми инструкциями, предложенными педагогом в задании № 4. Выполнял инструкции неточно или неправильно. Тимур показал уровень ниже среднего.

Задание 5 «Зашумленные картинки»

Из рисунка 3 видно, что 2 ребенка (20%) выполнили это задание на уровне выше среднего, 7 детей (70%) выполнили это задание на среднем уровне, 1 ребенок (10%) показал уровень ниже среднего.

Пример 5:

Ивану Б. необходимо было определить все изображения «спрятанные» в рисунках. Обучающийся не справился со сложными рисунками, ему были предъявлены легкие рисунки с двумя - тремя наложенными изображениями, предварительно представив ему эти изображения в изолированном виде (незашумленном). Обучающийся выполнил правильно $\frac{1}{4}$ предъявленных ему заданий, что соответствует уровню ниже среднего.

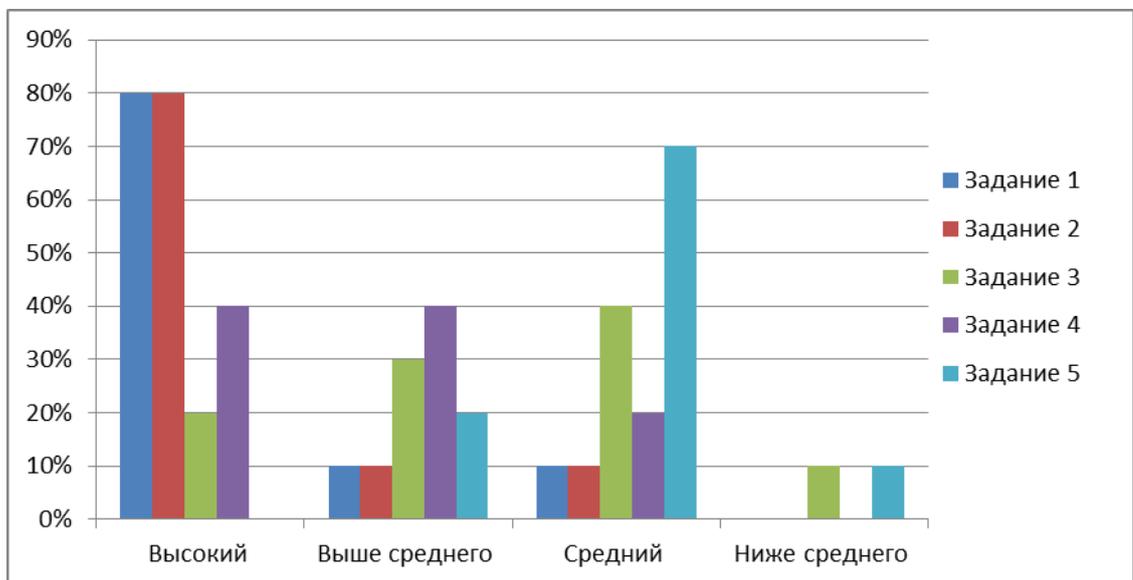


Рисунок 3 – Результаты исследования у детей сформированности зрительно-пространственного восприятия

Из рисунка 4 мы видим результаты выявления особенностей понимания обучающимися ЭГ сложных логико-грамматических конструкций,

представленных в серии 3.

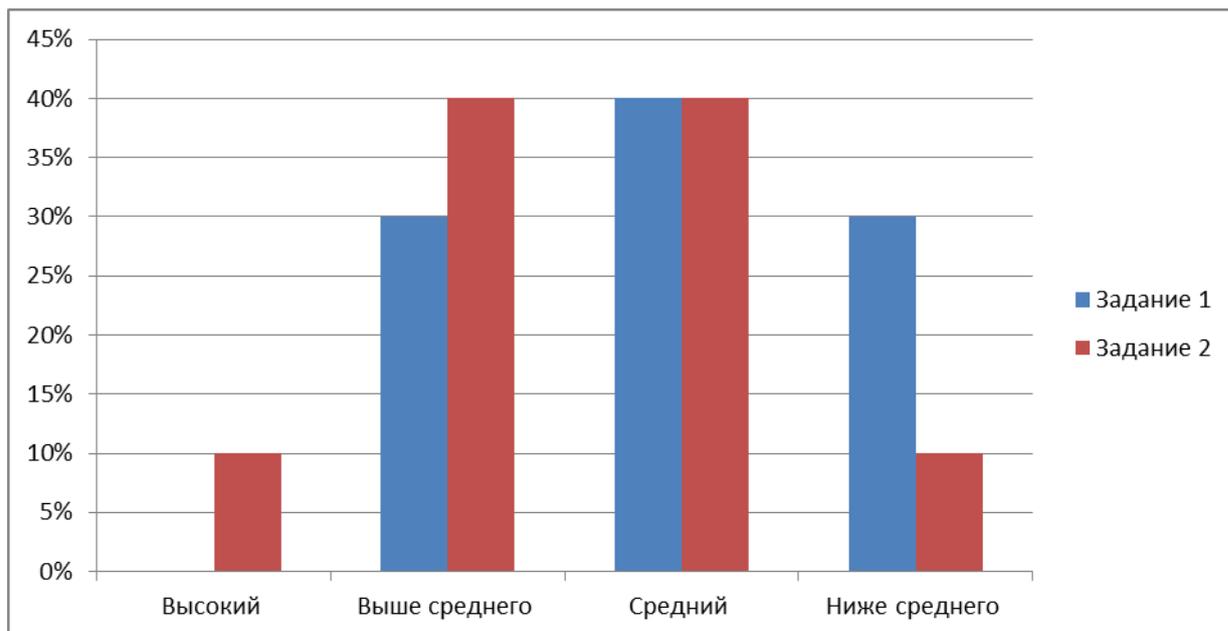


Рисунок 4 - Выявление особенностей понимания сложных логико-грамматических конструкций

Дети ЭГ в целом справились с заданиями третьей серии на среднем уровне.

В задании № 1 результат выше среднего показали 3 ребенка (30%), средний результат показали 4 ребенка (40%), ниже среднего результат показали 3 ребенка (30%).

В задании № 2 один ребенок с ЗПР показал высокий уровень (10%), 4 ребенка выше среднего уровень (40%), 4 ребенка средний уровень (40%) и один ребенок ниже среднего уровень (10%). Обучающиеся ЭГ затруднялись в выборе правильного предлога при ответах на поставленные педагогом вопросы по картине «Коты» из Логопедического альбома О.Б. Иншаковой. Выявлено недостаточное понимание, в некоторых случаях неточное или неправильное употребление пространственных понятий: выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между, спереди от, сзади от.

Пример 6:

Ольга К. На вопрос педагога «Скажи, куда идет кот?», ответила: «На

праздник, потому что у него цветок». На вопрос: «Скажи, где сидит кот?» ответила: «Около дома», вместо «перед домом» или «спереди от дома». На вопрос: «Скажи, где спрятался кот?» Ольга ответила: «Тута прячется!», указывая пальцем на кота, который был нарисован под крыльцом.

Задание № 1 четвёртой серии, направленной на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого, оказалось сложным к выполнению обучающимся ЭГ. При выполнении графического диктанта все обучающиеся ЭГ ошибались, что свидетельствует о недостаточном уровне у обучающихся сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции.

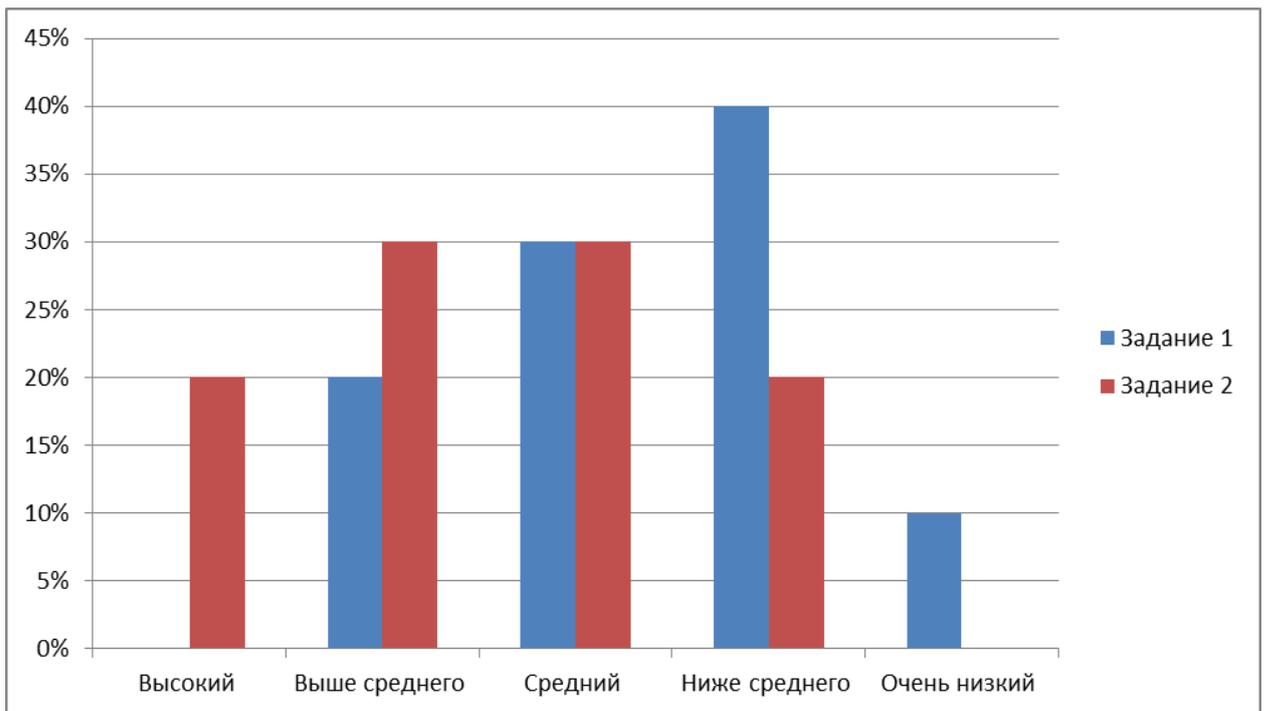


Рисунок 5 - Сформированность пространственного восприятия и уровня саморегуляции

Результаты диагностики определения сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции у ЭГ:

Выше среднего уровень - 2 ребенка (20%)

Средний уровень - 3 ребенка (30%)

Ниже среднего уровень - 4 ребенка (40%)

Очень низкий уровень - 1 ребенок (10%)

Пример 7:

Педагог диктует Дарье Т. графический диктант: Две клетки вправо, две вверх, три вправо, две вниз... Обучающаяся, вместо того, чтобы вести линию вправо, чертит влево, потом понимает, что ошиблась, зачеркивает написанное, начинает писать правильно. Таким образом, продолжается на протяжении всей диагностики девочка неоднократно ошибается, вследствие чего письмо становится грязным и небрежным, а рисунок неправильным.

Задание № 2 четвертой серии вызвало у обучающихся меньше затруднений, чем задание № 1. В этом задании фиксировалось умение проводить непрерывную линию, не отрывая карандаш от бумаги и не выходя за пределы ограничительных точек (линий), понимание середины линии, середины дорожки ограниченной линиями.

Из рисунка 5 мы видим, что дети ЭГ задание № 2 серии 4, «Проведи линию», выполнили с такими результатами:

Высокий уровень - 2 ребенка (20%)

Выше среднего уровень - 3 детей (30%)

Средний уровень - 3 ребенка (30%)

Ниже среднего уровень - 2 ребенка (20%)

Пример 8:

Валере Т. педагог даёт инструкцию: «Проведи прямую линию от точки до звездочки, от середины линии до середины другой, проведи линию посреди дорожки. Повтори задание, только в вертикальном направлении». В этом задании необходимо было провести непрерывную линию, не отрывая карандаш от бумаги и не выходя за пределы ограничительных точек (линий), видеть середину линии, середину дорожки ограниченной линиями.

Линия, которую нарисовал Валера, кривая, с разрывами, острыми углами, проведена несколько раз, сделаны исправления, линия выходит за пределы

ограничительных линий и точек, а также начинается или заканчивается на расстоянии более 1 см от ограничительных линий, что соответствует уровню ниже среднего.

Таким образом, анализ данных констатирующего эксперимента подтвердил предположение о том, что у детей с задержкой психического развития будет отмечаться значительное недоразвитие пространственного восприятия, уровня саморегуляции и понимания сложных логико-грамматических структур языка. Это создает дополнительные трудности при обучении школьников по всем предметам курса начальной школы, а также ведет к отставанию в развитии общих познавательных способностей и высших психических функций. Необходима коррекция и планомерное формирование пространственного гнозиса, пространственного восприятия, понимания и употребления предложно-падежных конструкций, логико-грамматических структур языка, что позволит сформировать пространственное восприятие у обучающихся и будет способствовать более успешному их обучению.

2.3 Методические рекомендации по развитию пространственного восприятия

Анализ констатирующего эксперимента и методической литературы позволил нам составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование пространственного восприятия у обучающихся 1 – 2 классов с задержкой психического развития.

Во время констатирующего эксперимента были выявлены такие нарушения пространственного восприятия:

- непонимание сложных логико-грамматических конструкций;
- обучающиеся невнимательно слушали педагога и неточно

выполняли указания взрослого;

- неправильно воспроизводили на листе бумаги заданное направление линий;
- не могли самостоятельно действовать по указанию взрослого.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на принципы коррекционной работы, которые положены в основу [2; 9; 14]. Рассмотрим их.

Принцип системности – согласно Л.С. Выгдскому – развитие психических процессов у детей (память, мышление, внимание, восприятие); формирование связей между отдельными функциональными системами, обеспечивающими переход на новую ступень развития человека (необходимо исследовать взаимосвязь восприятия пространства с особенностями развития познавательной сферы детей); системность проведения коррекционных занятий (занятия должны проводиться регулярно, придерживаясь определенной логики).

Принцип комплексности - коррекция должна организовываться как единое психолого-педагогическое воздействие (связь разных специалистов). Важно учитывать, как клинические, так и психолого-педагогические факторы развития школьников; вести учет анамнестических данных их развития.

Принцип последовательности - работа должна проводиться в следующей последовательности:

- 1) формирование или коррекция нарушений с учетом причины, вызвавшей данное нарушение;
- 2) автоматизация данной операции;
- 3) включение данной операции в целостную структуру деятельности.

Таким образом, начинать коррекционную работу важно с выявления и устранения причин, обуславливающих нарушения. Также важно развивать психические процессы, которые отвечают за нормальное развитие познавательных процессов.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афференции

Формирование высших психических функций в онтогенезе является сложным процессом организации функциональных систем. На ранних этапах развития ребенка функция осуществляется с участием различных анализаторов, т.е. на основе полимодальных афференций.

В ходе онтогенеза между различными зонами коры головного мозга вырабатываются сложные ассоциативные связи, в результате чего происходит объединение их функций (Т. Г. Визель). Чем большее количество различных анализаторов, а, следовательно, и различных зон мозга, обеспечивающих их работу, задействуется в процессе коррекционной работы, тем большее количество сложных ассоциативных связей образуется в коре головного мозга. Это, в свою очередь, обеспечивает более прочное усвоение тех или иных знаний, умений и навыков. Поэтому в процессе коррекционного воздействия педагог должен опираться на зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический анализаторы.

Принцип опоры на сохранный звено нарушенной психической функции – компенсация дефектных или незрелых функций обеспечивается совершенствованием деятельности всех анализаторов, участвующих в акте письма, и с опорой на достаточно сформированные функции.

Принцип деятельностного подхода - подразумевает учет ведущей деятельности в том или ином возрасте (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). В младшем школьном возрасте коррекционный процесс должен базироваться на учебной деятельности с элементами игры. Т.е., коррекционное воздействие должно осуществляться с учетом основного, ведущего вида деятельности ребенка, но, необходимо учитывать специфику и задачи коррекционной работы, ориентируясь на тот вид деятельности, который является лично значимым для ребенка в данный момент (Т. Ю. Андрущенко). Так, на начальном этапе обучения для детей с пространственными нарушениями должны создаваться условия, сочетающие игровой и учебный типы деятельности. Деятельность может быть игровой по форме, но учебной по направленности. Такая организация деятельности

предполагает достижение целей, связанных с занятием ребенком позиции субъекта по присвоению нового - учебно-игрового опыта.

Принцип управления психическим развитием ребенка - данный принцип связан с теоретическим положением о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Развитие обеспечивается помощью взрослого, его участием в организации жизнедеятельности ребенка (Л. С. Выготский). Реализация этого принципа предполагает организацию совместной деятельности взрослого и ребенка, в которой взрослый выступал в качестве носителя образца действия. При этом помощь педагога на начальных этапах должна быть максимальной, затем ее объем уменьшается, и каждый очередной шаг в деятельности передается ребенку на уровень самостоятельного исполнения.

Принцип поэтапного формирования психических функций - реализация данного принципа связана с теорией планомерного формирования деятельности, где переход внешнего практического действия во внутреннее, умственное действия является многоэтапным процессом (П. Гальперин). Логопедическая работа должна строиться не как тренировка отдельных умений и навыков ребенка, а как целостная система, в которой должны быть выделены определенные этапы, учитывающие последовательность формирования каждой конкретной психической функции в онтогенезе.

Принцип учета «зоны ближайшего развития» - реализация этого принципа означает целенаправленное формирование психологических новообразований, требует максимальной активности ребенка и носит опережающий характер, т.к. коррекция направлена на зону ближайшего развития ребенка. Педагог в процессе коррекции ориентирован не только на уровень актуального развития ребенка, но и на его потенциальные возможности, т.е. ребенку нужно предлагать такие задания, выполнение которых было бы возможно с минимальной помощью взрослого.

Принцип единства коррекционного и развивающего обучения - в

процессе коррекционной работы должны осуществляться не только коррекция тех или иных нарушений, выявленных у ребенка, но и развитие сохранных функций. При этом коррекция тех или иных нарушений должна осуществляться с опорой на сохранные операции.

Принцип дифференцированного подхода. В процессе констатирующего исследования были выделены учащиеся со средним уровнем и ниже среднего уровнем развития, поэтому коррекционная работа должна проводиться индивидуально в подгруппах - в зависимости от степени выраженности дефекта. Дифференцированный подход предполагает учет: степени выраженности нарушений, уровень развития устной речи, внимания, зрительного гнозиса, памяти и мышления, поэтому коррекционная работа не должна быть одинаковой во всех группах.

Принцип личностного подхода - важный принцип коррекционного воздействия, обеспечивающий его эффективность. Организовывая коррекционно-развивающую работу, педагог должен добиться положительного настроя ребенка на этот процесс, возникновения у ребенка желания преодолеть имеющиеся трудности, возникновения эмоциональной связи с педагогом.

В процессе коррекционной работы по формированию пространственного восприятия должны учитываться следующие факторы: эмоциональное состояние ребенка, степень осознания своих проблем и отношение к ним, уровень мотивации.

Цель наших методических рекомендаций - разработка организационно - педагогических условий для формирования и / или развития зрительного восприятия (восприятия размера и формы), формирование зрительно-пространственного восприятия, развитие зрительно-моторных и двигательных координаций, укрепление мышц руки, формирование понимания пространственных понятий в пассиве, развитие операций зрительного анализа и синтеза.

Все серии занятий и упражнений направлены на развитие/

формирование:

- зрительного внимания;
- зрительно-моторной координации;
- графических навыков;
- ориентировки в понятиях право/лево;
- прослеживающей функции глаза;
- мелкой моторики;
- пальцевого праксиса.

При составлении методических рекомендаций нами выделяются следующие взаимосвязанные серии заданий.

Серия 1 «Буквенный гнозис»

- Упражнения на развитие зрительного восприятия.
- Упражнения на развитие зрительного внимания.
- Упражнения на развитие буквенного гнозиса.

Серия 2 «Сформированность зрительно-пространственного восприятия»

- Упражнения на развитие фигурно-фонового различения, на умение найти спрятанную фигуру в зашумленной картинке.

Серия 3 «Понимание и употребление пространственных предлогов»

- Упражнения на развитие ориентировки в пространстве.
- Упражнения на понимание предложно-падежных конструкций.

Серия 4 «Сформированность графо-моторных функций»

- Упражнения на развитие зрительно-моторных и двигательных координаций.
- Упражнения на развитие мелкой моторики.
- Упражнения на развитие кистевого, пальцевый праксиса.
- Упражнения на развитие зрительно-пространственных представлений.
- Упражнения на развитие прослеживающей функции глаза.

- Упражнения графический диктант.

Учитывая данный порядок работы, нами составлены методические рекомендации для обучающихся 1-2 классов, направленных на средний и ниже среднего уровни развития детей.

Ниже приведена таблица. Из таблицы можно увидеть, как распределена работа с детьми со средним и ниже среднего уровнями развития зрительно-пространственного восприятия. В таблице отмечено минусами то, что не требуется развивать у детей с задержкой пространственного восприятия. Плюсами отмечено то, над чем мы будем работать.

Задания	Уровни	
	Средний	Ниже среднего
Серия 1 «Буквенный гнозис»		
Упражнение по развитию зрительного восприятия	+	+
Упражнение по развитию зрительного внимания	+	+
Упражнения на развитие буквенного гнозиса.	+	+
Серия 2 «Сформированность зрительно-пространственного восприятия»		
Упражнения на развитие фигурно-фонового различения, на умение найти спрятанную фигуру в зашумленной картинке.	-	+
Упражнения на развитие фигурно-фонового различения, на умение найти спрятанную букву в зашумленной картинке.	-	+
Серия 3 «Понимание и употребление пространственных предлогов»		
Упражнения на развитие ориентировки в пространстве.	+	+
Упражнения на понимание сложных логико-грамматических конструкций.	+	+
Серия 4 «Сформированность графо-моторных функций»		
Упражнение по развитию прослеживающей функции глаз.	+	+
Упражнение по развитию ориентировки в пространстве.	+	+
Упражнение по развитию зрительно-моторной координации.	+	+
Упражнение по развитию мелкой моторики.	+	+
Упражнение по развитию кистевого, пальцевого праксиса.	+	+
Упражнение графический диктант	+	+

Таблица № 1

Серия 1 «Буквенный гнозис»**Упражнения на развитие зрительного восприятия и внимания**

Упражнения данной серии направлены на развитие зрительного восприятия и внимания у детей, показавших во время диагностики уровни развития средний и ниже среднего.

Упражнение «Что изменилось?»

Оборудование: стол, игрушки, примерно одинаковой высоты и ширины, карточки с изображением геометрических фигур (каждая карточка имеет изображение одной геометрической фигуры, или животного, или букву, или цифру).

Обучающемуся предъявляют набор игрушек на столе, расставленный в хаотичном порядке. (Начинать следует с 4 - 5 игрушек). Затем педагог даёт инструкции обучающемуся.

Инструкция: За 30 секунд запомнить расположение игрушек. По команде педагога закрыть глаза или отвернуться. По команде открыть глаза или повернуться. Поставить игрушки в исходное положение.

В дальнейшем, по мере овладения обучающимся данным материалом игру можно усложнить увеличением количества игрушек или добавлением игрушки, которой не было в исходном варианте. Например, ребенок запомнил как расположены пять разных игрушек, отвернулся, педагог поменял местами игрушки и добавил одну лишнюю, которой не было. Ребенок должен поставить игрушки в изначальное положение и определить, что одна игрушка появилась лишняя.

Примечание: Вместо игрушек можно использовать карточки с изображением геометрических фигур, букв, цифр, животных и т.д. Обучающимся, показавшим средний уровень развития мы предъявим изначально не 5 игрушек, а 7 игрушек (Или предметов на иллюстрации). Инструкция та же.

Упражнение «Геометрическая загадка»

Оборудование: вырезанные из цветной бумаги жёлтый квадрат, синий треугольник, красный круг, иллюстрация плоских геометрических фигур, наложенных друг на друга.

Инструкция 1: Расположи фигуры так, чтобы треугольник был сверху, под ним лежал квадрат, а круг в самом низу. Раскрась первую картинку так, как ты расположил геометрические картинки.

Инструкция 2: Расположи фигуры в обратном порядке и раскрась вторую картинку соответственно второму виду собранных фигур.

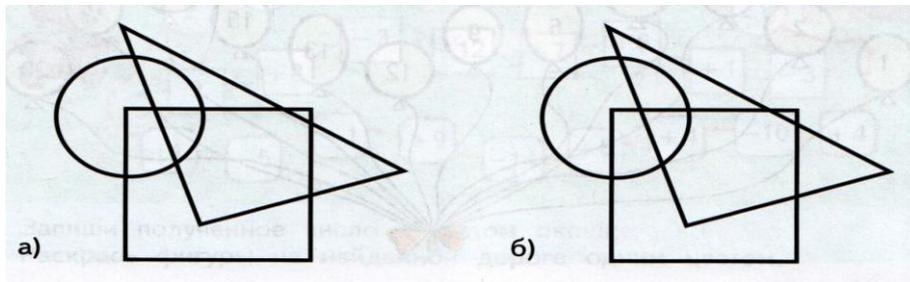


Рисунок 6 а.

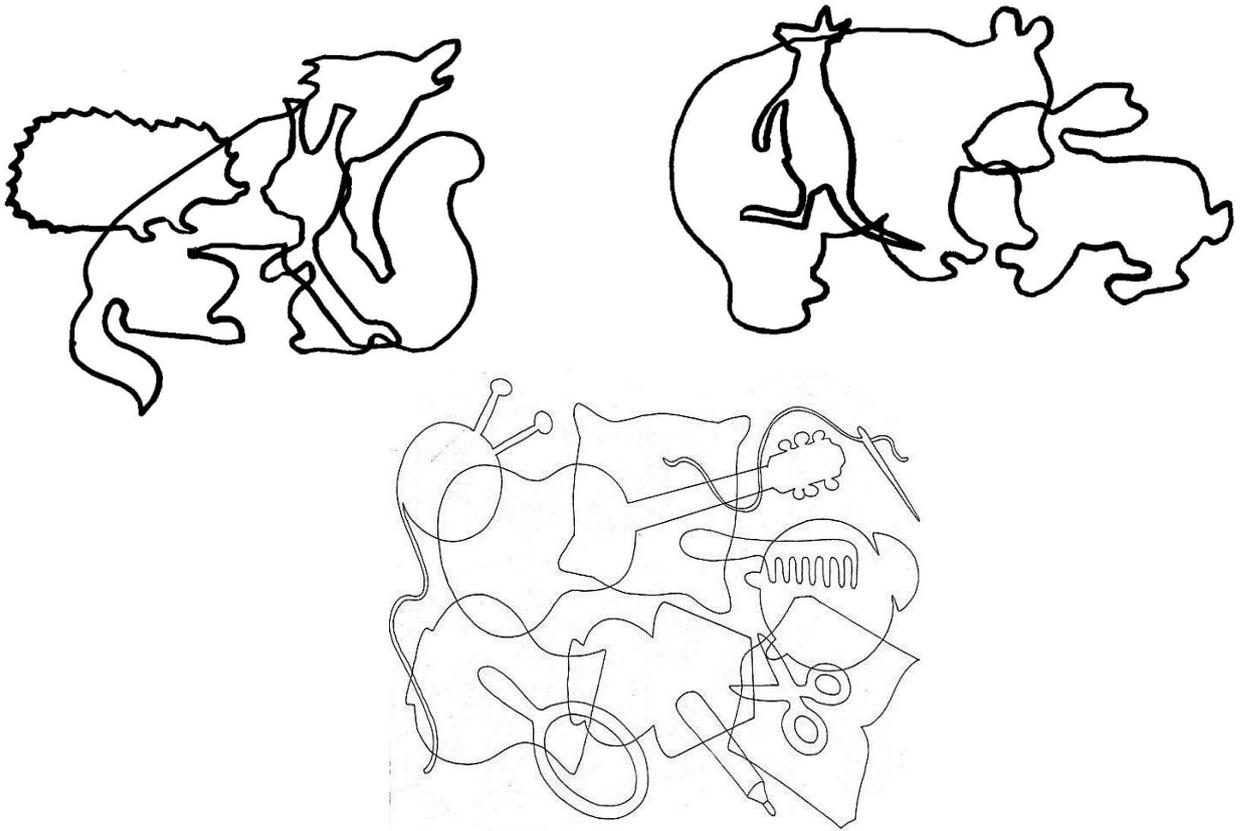
Рисунок 6 б.

Упражнение «Наложенные изображения»

Оборудование: карточки с контурными изображениями животных отдельно друг от друга, карточки с картинками с наложенными контурными изображениями этих же животных.

Инструкция: Назови всех изображенных животных на картинке. Возьми коричневый карандаш и обведи медведя. Возьми серый карандаш, обведи зайца.

Обучающимся, набравшим уровень ниже среднего сначала предъявляются картинки, на которых животные не наложены друг на друга, а изображены отдельно. Потом предъявляют наложенные изображения. По мере усвоения материала материал усложняется, количество наложенных изображений увеличивается.



Рисунки 7 а,

7 б,

7 в.

Для обучающихся, набравших средний уровень развития, в упражнении «Наложённые изображения» предъявляются сначала легкие рисунки, 3-4 наложенных изображения, затем по мере усвоения материала постепенно увеличивается количество наложенных изображений. Если ребенок на каком-нибудь этапе затрудняется установить все наложенные картинки, ему предъявляются для обозрения все изображения (которые наложены друг на друга) по отдельности.

Упражнение «Найди всех...»

Оборудование: картинки с сюжетным изображением, на которой многократно повторяется один элемент рисунка. Это может быть животное, геометрическая фигура, фрукт, овощ и т.д.

Инструкция: найди и посчитай **всех** поросят, котят и т.д.

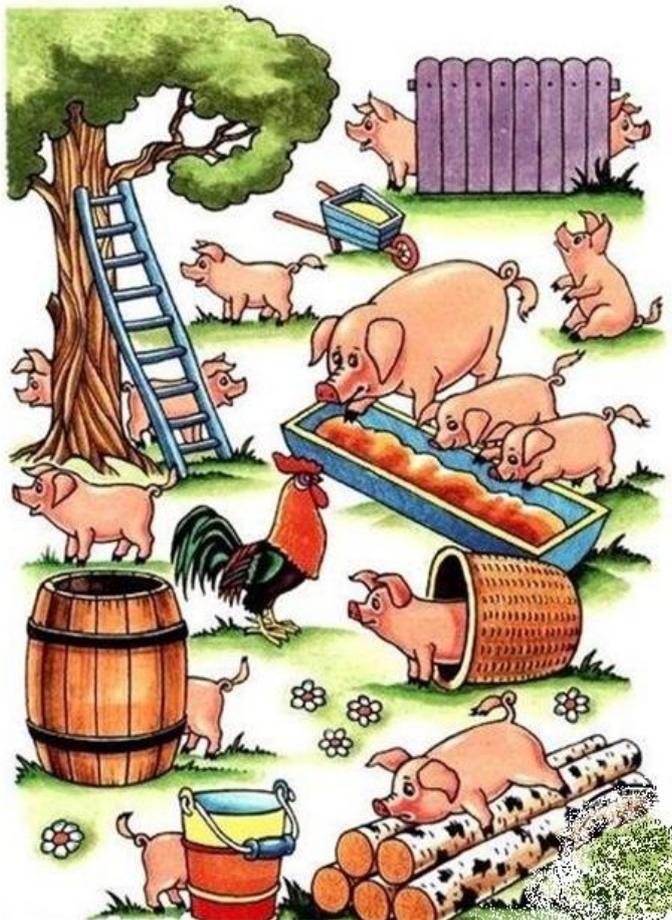


Рисунок 8 а.

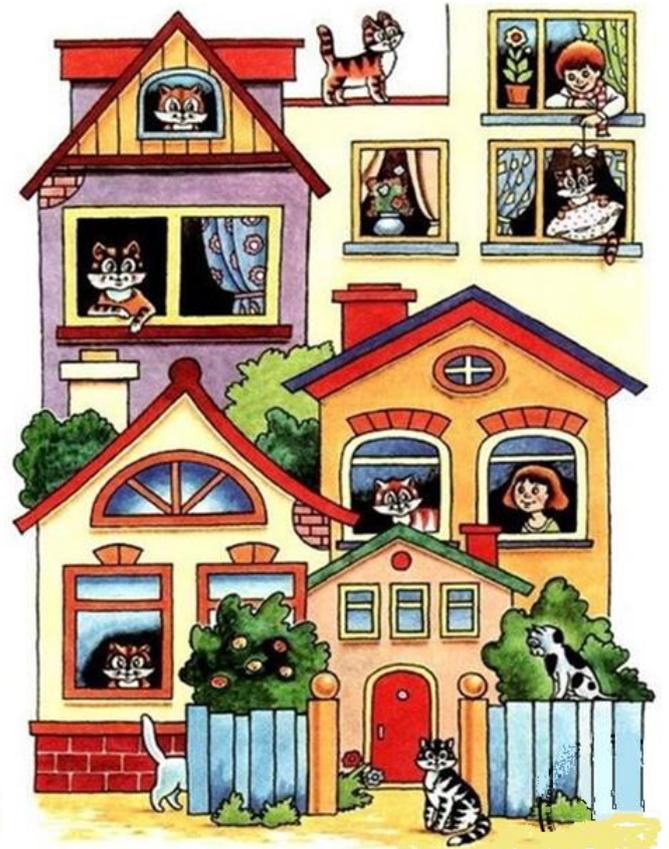


Рисунок 8 б.

Упражнение «Сосчитай сколько их?»

Оборудование: карточки с таблицами чисел и букв. Ручка или карандаш.

Инструкция: Сосчитай по сколько разных букв и цифр нарисовано в

разных клеточках, запиши число в пустую клеточку.

Д	З	А	У	4	А	П	4	Д	И	9	И
4	8	Д	9	Д	А	З	Е	9	4	Д	Е
Д	П	И	У	3	У	Д	4	П	3	У	9
У	А	Е	У	Е	4	А	9	Д	И	А	4
П	А	9	У	П	8	Д	И	Е	4	8	П
У	4	А	И	А	4	У	9	4	3	Д	У
И	8	З	И	Е	П	4	И	А	У	Д	А
4	9	А	У	9	8	Д	У	П	И	8	4
3	Д	П	И	4	У	3	Д	Е	П	У	3
3	9	8	Е	Д	У	Д	А	П	9	Д	3

3	
П	
9	
У	
Е	
4	
И	
8	
А	
Д	

Рисунок 9

Упражнение «Найди отличия»

Оборудование: иллюстрации сюжетных изображений, имеющих десять отличий между собой.

Инструкция: Найди пять (десять) отличий между картинками. На одной из картинок отмечай крестиком или галочкой отличия между картинками.



Рисунок 10.



Рисунок 11.

Обучающимся, показавшим уровень развития ниже среднего предъявляются картинки, начиная с 5 отличий, постепенно, по мере овладения материалом увеличивается количество отличий. Обучающимся, показавшим средний уровень развития предъявляются картинки начиная с 10 отличий, постепенно увеличивая сложность иллюстративного материала.

Упражнение «Помоги дойти до...»

Оборудование: Карточки с лабиринтами разной сложности.

Инструкция: помоги (кому-то) добраться до (чего-то).

Детям на начальном этапе даются несложные лабиринты, крупного размера, по мере овладения материалом, лабиринты даются с более запутанным узором, размер может быть мельче.

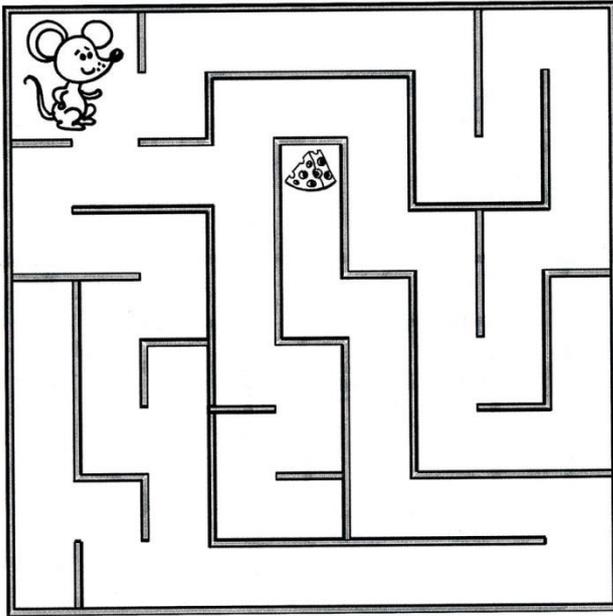


Рисунок 12 а.

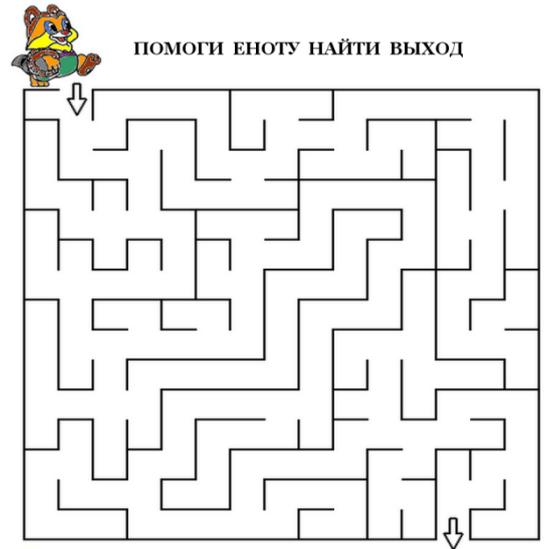


Рисунок 12 б.

Упражнения на развитие буквенного гнозиса

Упражнения данного блока направлены на развитие буквенного гнозиса у детей, показавших во время диагностики уровни развития средний и ниже среднего.

Оборудование:

Карточка с изображениями букв и цифр перевернутыми «вверх ногами», с зеркальным написанием, фломастер или гелиевая ручка.

Упражнение 1 «Узнай правильно написанные буквы»

Инструкция 1: Обведи и раскрась только те шарики на которых буквы написаны правильно. (Задание для обучающихся с уровнем ниже среднего)



Рисунок 13

Инструкция 2:

Правильно написанные буквы и цифры обведи в кружок, неправильно написанные буквы и цифры зачеркни.

З	З	Э	З	З
Р	р	Р	Р	Р
С	С	С	Э	С
И	И	И	И	И
Г	Г	Г	Г	Г
К	К	К	К	К
Ю	Ю	Ю	Ю	Ю
Я	Я	Я	Я	Я
Е	Э	Е	Е	Е
Ч	Ч	Ч	Ч	Ч
В	В	В	В	В
Б	Б	Б	Б	Б

Рисунок 14

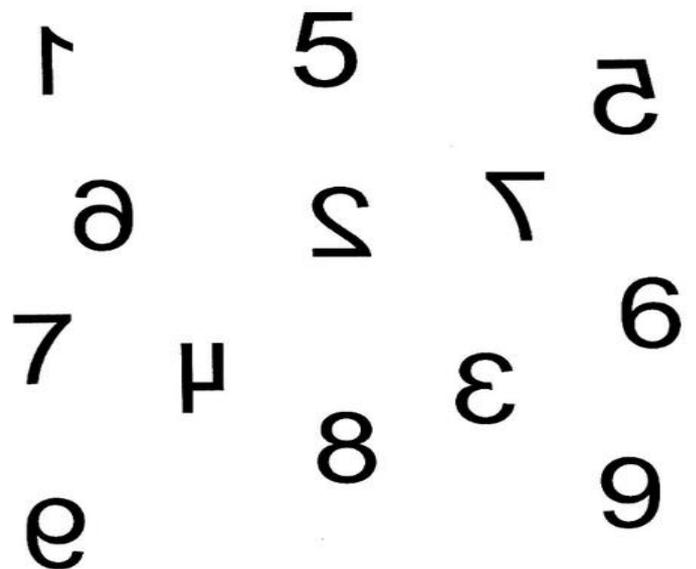


Рисунок 15

Упражнение 2 «Буквы спрятались»

Инструкция: Назови и выпиши все спрятанные буквы.

Для обучающихся с уровнем ниже среднего

Задание 1

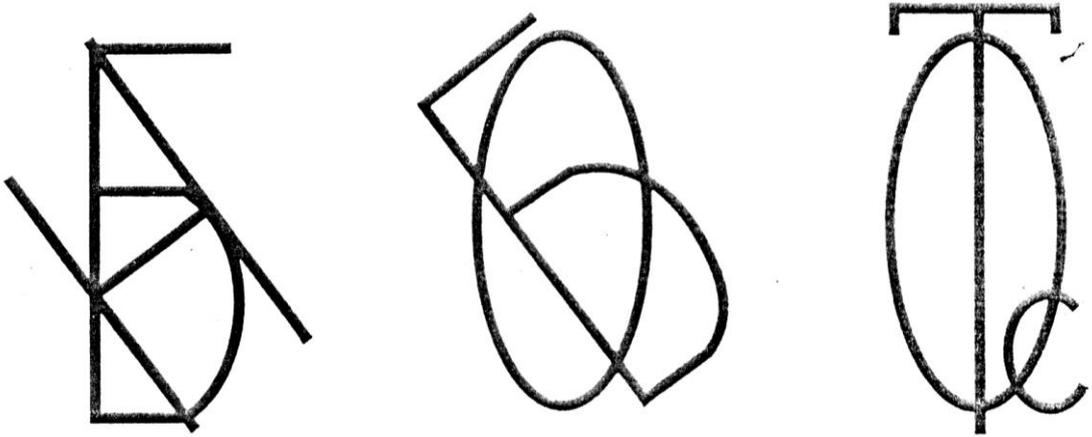


Рисунок 16

Задание 2

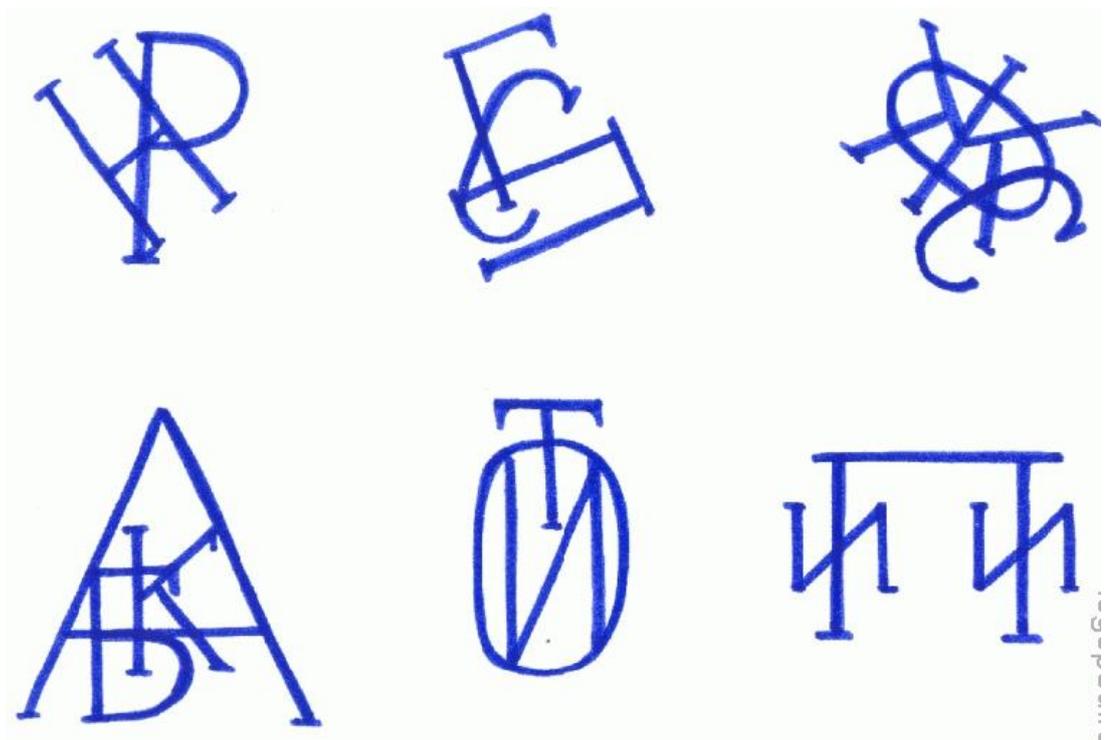


Рисунок 17

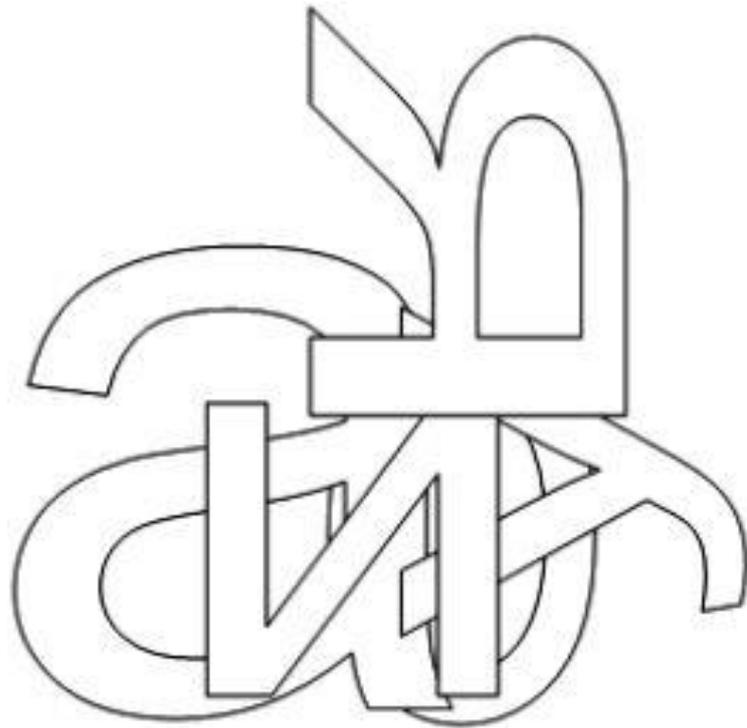
Задание 3

Рисунок 18

Для обучающихся со средним уровнем развития

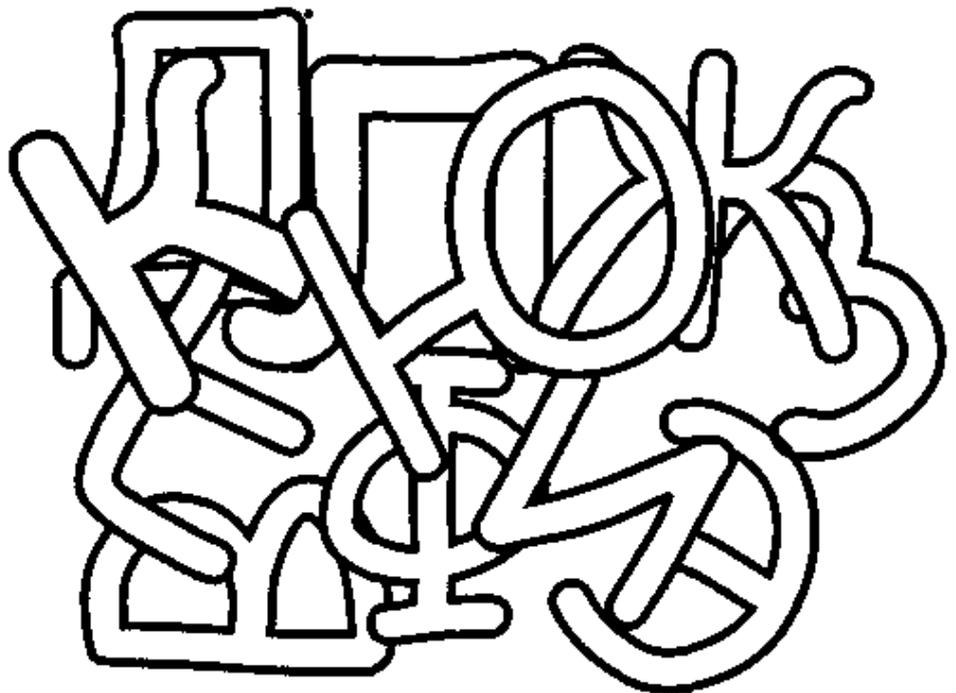
Задание 1

Рисунок 19

Задание 2

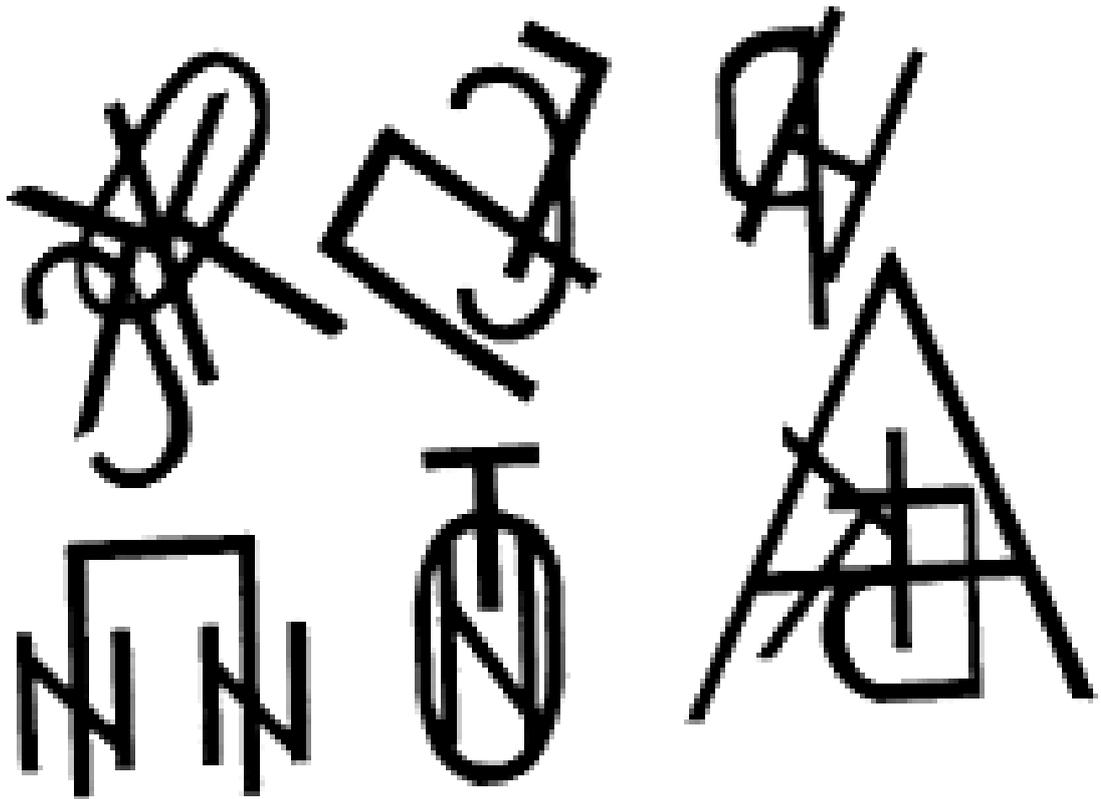


Рисунок 20

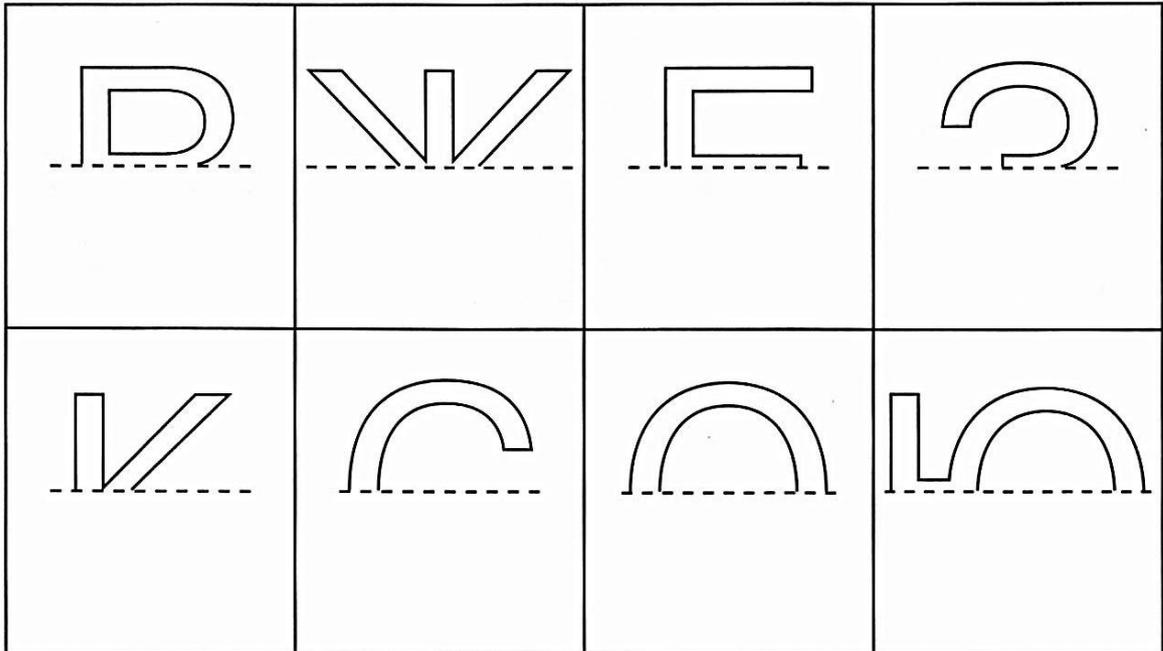
Упражнение 3 «Недописанные буквы»

Оборудование: карточки с изображением недописанных букв разного уровня сложности (количество букв разное)

Инструкция: узнай и допиши все буквы.

Задание 1

Для обучающихся с уровнем ниже среднего



Задание 2

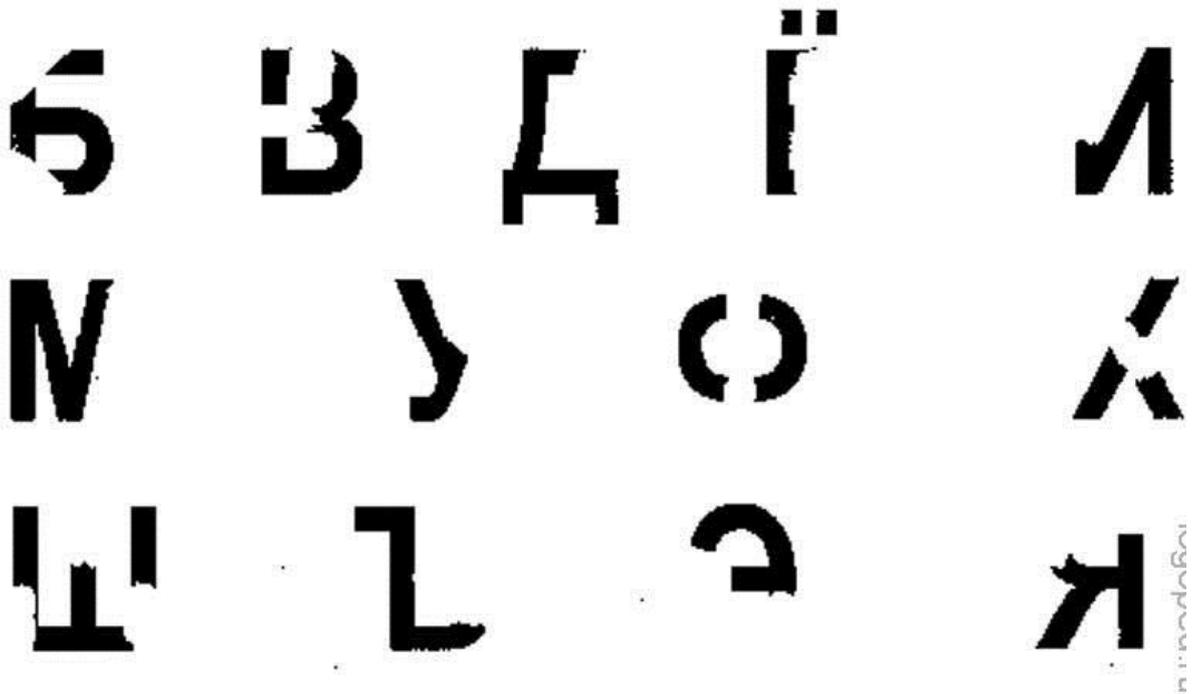


Рисунок 21

Задание

для обучающихся со средним уровнем развития

Кашу маслом не испортишь.

Друзья познаются в беде.

Кончил дело – гуляй смело.

Волков бояться – в лес не ходить

Рисунок 22

Примечание: Вначале обучающимся предъявляется картинка с более легким вариантом написания букв (буквы крупнее, количество написанных букв меньше). Постепенно задания усложняются.

Серия 2 «Сформированность

зрительно-пространственного восприятия»

Упражнение «Найди спрятанные изображения»

Упражнение направлено на развитие фигурно-фонового различения, на умение найти спрятанную фигуру в зашумленной картинке.

Оборудование: карточки с сюжетными рисунками, карточки с изображением элементов геометрических фигур.

Инструкция: найди на рисунке (животное, птицу, предмет обуви...) геометрическую фигуру.

Вначале работы педагог предлагает ребенку найти в иллюстрации одно крупное изображение. По мере овладения обучающимся материалом,

ребенку предлагается найти в иллюстрации более мелкие спрятанные изображения.

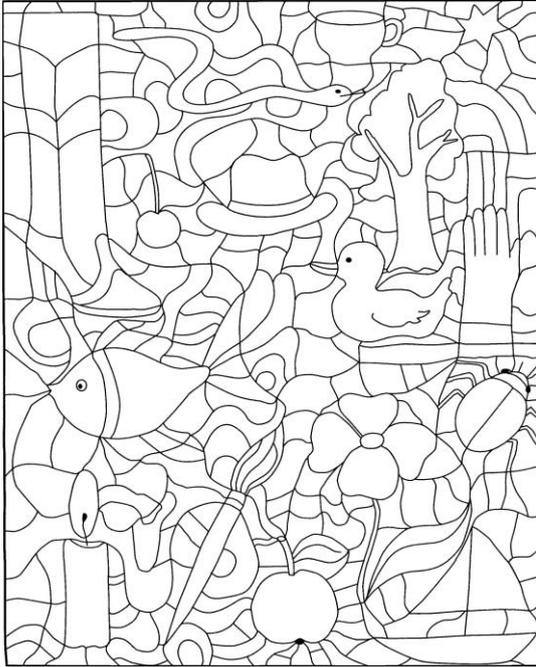


Рисунок 23 а,

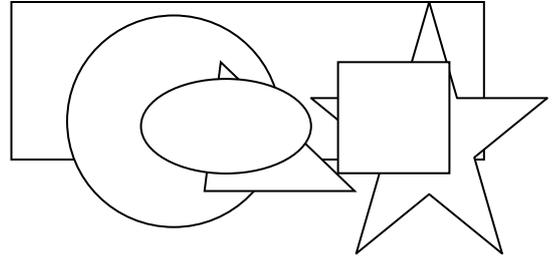


Рисунок 23 б.

Для обучающихся, показавших уровень развития ниже среднего предъявляются картинки типа см. рисунок 24 б, для обучающихся, показавших средний уровень предъявляются картинки типа см. рисунок 24а. Постепенно уровень сложности иллюстративного материала усложняется зашумленностью картинки.

Упражнение «Найди спрятанные буквы»

Упражнение направлено на развитие фигурно-фонового различения, на умение найти спрятанную букву в зашумленной картинке.

Оборудование: карточки с изображением зашумленных букв разной сложности (количество букв, степень «шума»).

Задание 1

Для обучающихся с уровнем ниже среднего

Инструкция: назови все буквы, которые изображены на рисунке.

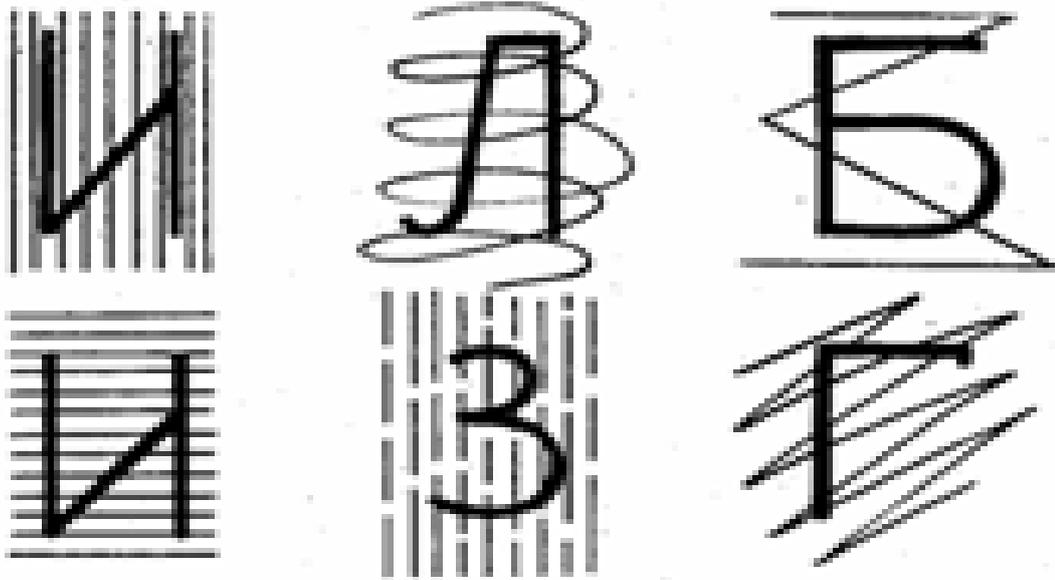


Рисунок 24

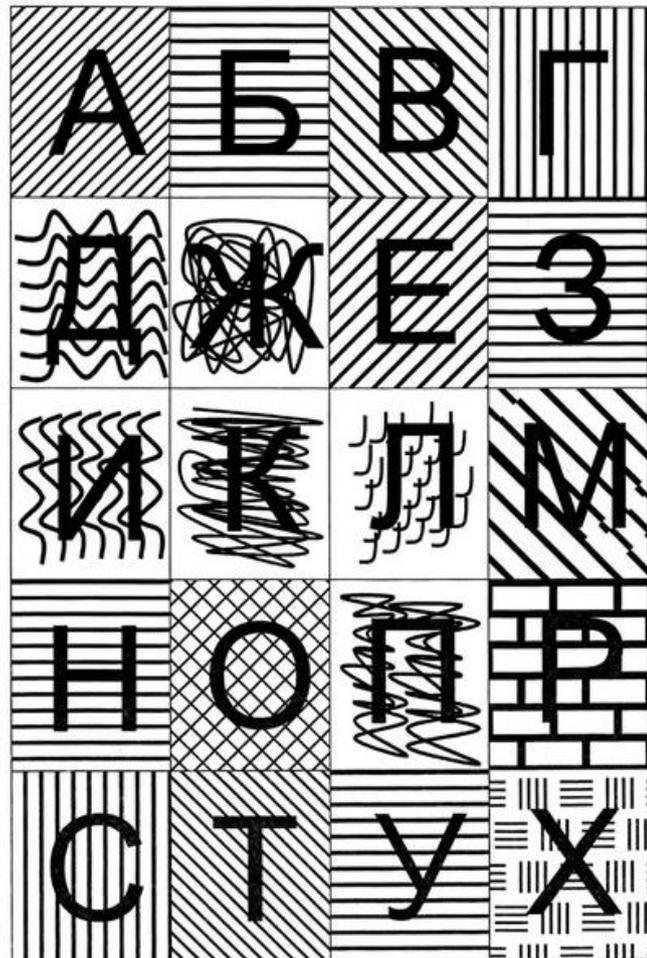


Рисунок 25

Задание 2

Для обучающихся с уровнем ниже среднего

Инструкция: назови все буквы, которые спрятаны на рисунке.

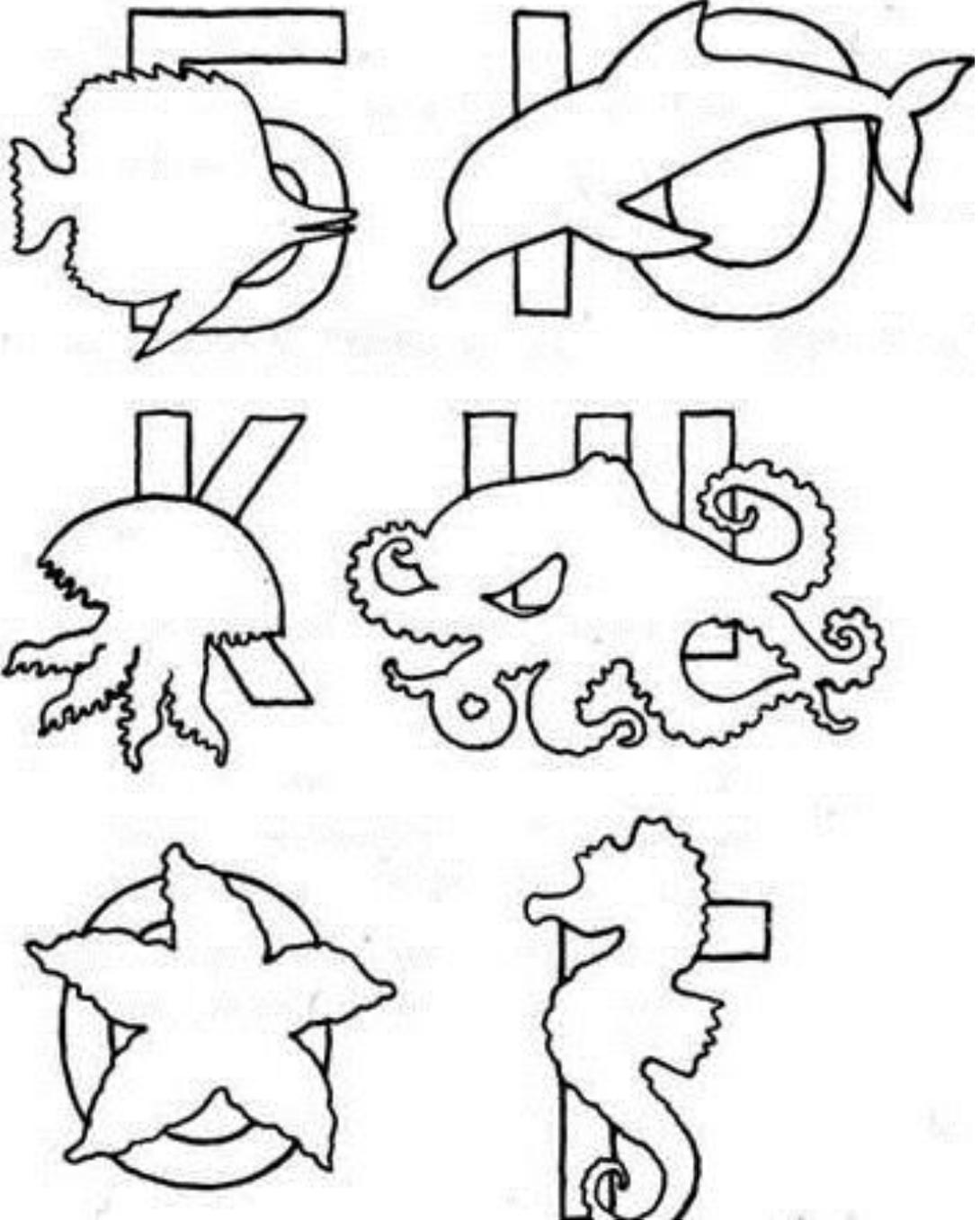


Рисунок 26

Задание 1

Для обучающихся со средним уровнем

Инструкция: назови все буквы, которые изображены на рисунке.

Обведи их фломастерами разного цвета.

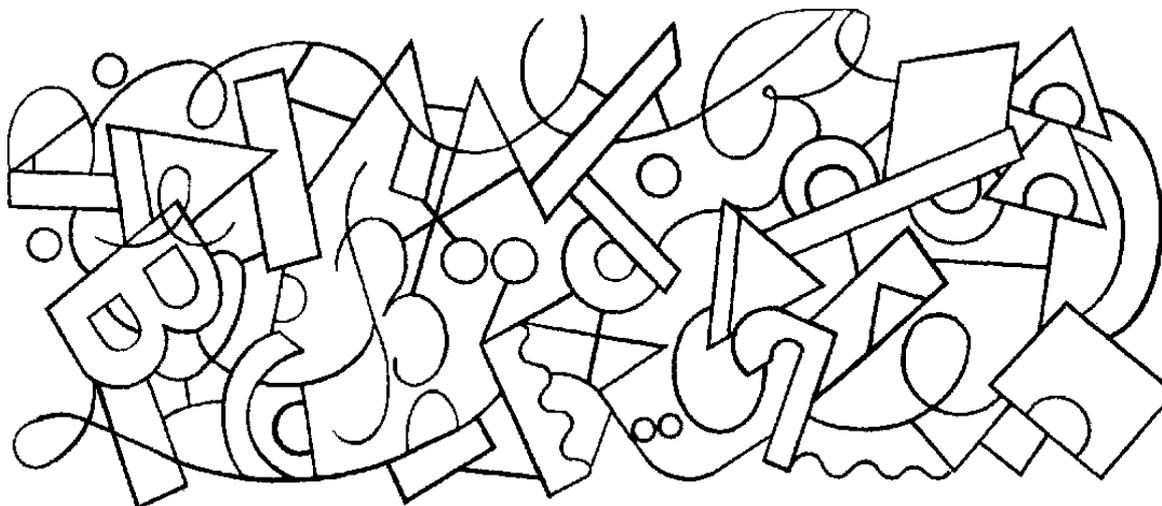


Рисунок 27

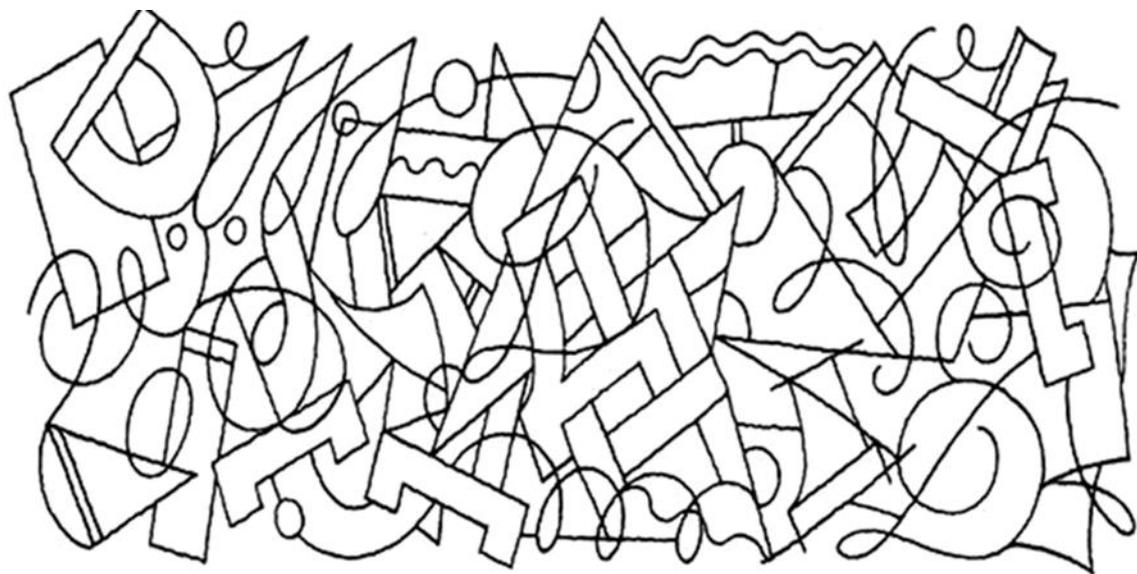


Рисунок 28

Задание 2Для обучающихся с уровнем ниже среднего**Инструкция:** прочитай наложенные друг на друга слова, запиши их.

Рисунок 29

Серия 3 «Понимание и употребление пространственных предлогов»**Упражнение на развитие ориентировки в пространстве****Упражнение «Кладоискатели» 1.**Оборудование: классная комната, канцелярские принадлежности.

Инструкция: Сегодня ты кладоискатель! Сейчас ты выйдешь из кабинета, а я спрячу вот этот ластик (показывает ластик) где-то в этой комнате. Когда я тебя позову, ты будешь искать клад, пользуясь моими подсказками: поверни налево, иди прямо, сверни направо, близко, далеко, очень далеко, очень близко.

Преподаватель прячет ластик где-то в классной комнате. Зовет ребенка, руководит поисками «клада» с помощью команд.

Упражнение «Кладоискатели» 2.Оборудование: классная комната, канцелярские принадлежности.

Инструкция: Я дам тебе шифровку, в которой есть подсказки, как найти клад. Если верно будешь выполнять то, что будет написано в шифровке, ты найдешь клад.

Шифровка: налево 5 шагов, прямо 2 шага, направо 3 шага, прямо 4 шага,

один шаг влево. Посмотри вокруг этого места! Посмотри над, посмотри под, посмотри за или около и ты найдешь клад! Комментируй свои действия. Какие предлоги используешь в своих действиях?

Примечание: Упражнения применяются и к детям, набравшим уровень ниже среднего и к детям, набравшим средний уровень развития. Необходимо ранжировать сложность команд и трудности в шифровках.

Упражнения на понимание предложно-падежных конструкций

При определении этапов работы над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их усвоения в онтогенезе. В соответствии с онтогенетическим принципом сначала отрабатываются предлоги В, НА, ПОД с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги НАД, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ПО, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА, ЧЕРЕЗ и др.

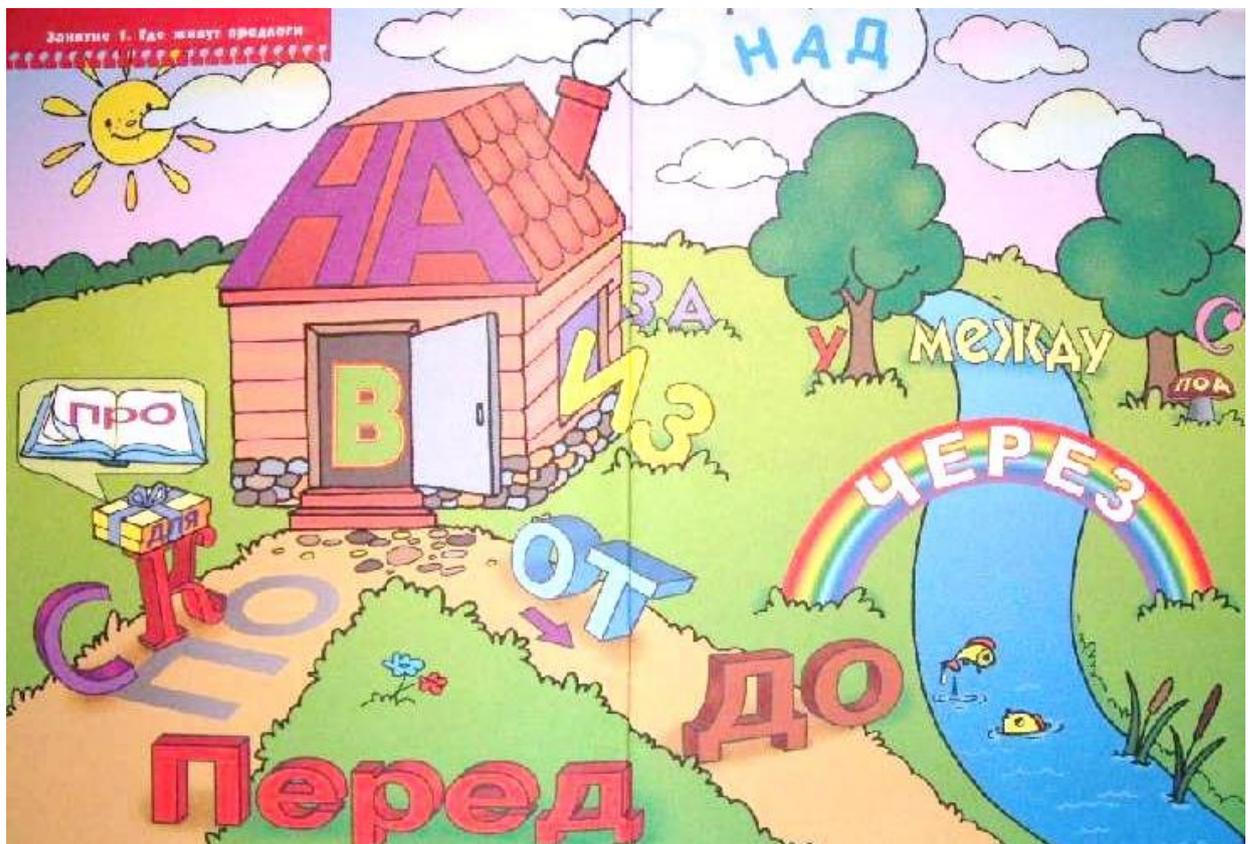


Рисунок 30

Перед работой над упражнениями по пониманию правильного употребления пространственных предлогов, обучающимся предлагается рисунок 30.. Педагог просматривает и вместе с детьми прочитывает все предлоги, отмечая при этом месторасположение данных предлогов.

**Упражнение на развитие понимания и употребления предлогов
раннего и позднего онтогенеза**

Задание 1 (Ниже среднего уровень)

Оборудование: карточки с изображениями животных. Разрезанные карточки с предлогами (по типу лото).

Инструкция: Посмотри внимательно на картинку, хорошо ее рассмотри. Я буду задавать тебе вопросы, а ты будешь отвечать мне с помощью карточек. Вместо ответа ты будешь давать мне карточку с нужным предлогом и устно отвечать.



Рисунок 31

- Цветы стоят **в** чем?
- Ваза с цветами стоит **где**?
- Голубая ваза стоит **где**?

Задание 2

Инструкция: Посмотри внимательно на картинку и положи карточку с предлогом, который обозначает место нахождения собачки по отношению к будке.



Рисунок 32

НА	ЗА	ВОЗЛЕ
ПЕРЕД	ОКОЛО	В

Рисунок 33

Задание 1 (Средний уровень)

Оборудование: сюжетные картинки, карточки с предложениями.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинку, хорошо ее рассмотри. Я буду задавать тебе вопросы, а ты будешь отвечать мне с помощью карточек.

Вместо ответа ты будешь давать мне карточку с нужным предложением.



Рисунок 34

Примерные вопросы по картинке:

- Где находится кубик по отношению к столу?
- Где спит котик?
- Куда стремится злая собачка?
- Где растет гриб?
- Где спряталась божья коровка?
- Где лежит мячик?
- Где стоит девочка?

- Где находится машина по отношению к дому?
- По отношению к кустику, где летит птичка?
- Где находится яблоко по отношению к сумке и груше?
- Где стоит девочка?
- Как стоит дом по отношению к девочке и машине?

Примечание: значение предлогов можно уточнить с помощью графической схемы.

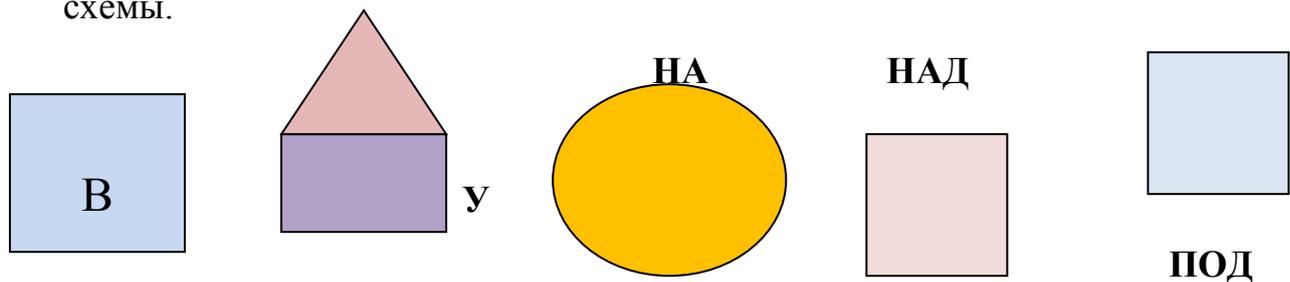


Рисунок 35

Серия 4 «Сформированность графо-моторных функций»

Упражнения данной серии упражнений направлены на развитие зрительно-моторных и двигательных координаций у детей, показавших во время диагностики уровень развития средний и ниже среднего.

Упражнения по развитию зрительно-моторной координации

Для детей с уровнем ниже среднего и средним уровнем

Упражнение «Найди правильный путь»

Оборудование: карточки с изображением запутанных линий, которые начинаются с квадрата определенного цвета и оканчиваются пустыми квадратами. Отдельно нарезанные квадратики того же цвета, каким начинаются линии в «путанице».

Квадратики можно заменить кубиками такого же цвета или дать инструкцию ребенку закрасить пустые квадраты тем цветом, с которого начинаются линии.

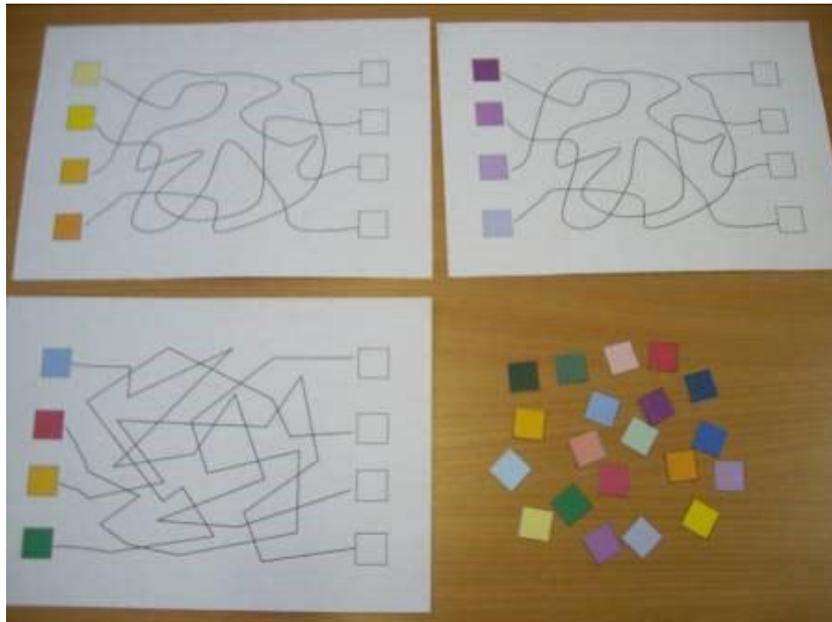


Рисунок 36.

Упражнение «Мы волшебники»

Оборудование: сюжетные иллюстрации с изображением в центре крупно нарисованных животных, цветов, геометрических фигур и т.д., краски (акварель, гуашь), баночки с водой, пипетки, прищепки, картонная дощечка, калька, маркер или фломастер черного цвета.

Инструкция: Возьми кальку, приложите ее к картинке. Через неё вы увидите рисунок. Обведите рисунок маркером. (После того, как рисунок обели). Прикрепите кальку к картонной дощечке с помощью прищепок со всех сторон. (Развиваем моторику). Возьмите баночку с небольшим количеством воды, разведите в ней краску, чтоб вода стала насыщенного цвета. Возьмите пипетку, резиновый конец зажмите тремя пальцами, а стеклянный поместите в баночку с краской, отпустите резиновый конец. Вы набрали краску в пипетку! Теперь необходимо аккуратно делать капельки краски с помощью пипетки на наш рисунок на кальке.

С помощью данной техники у детей развивается моторика и зрительная координация.

Детям со средним уровнем дается рисунок с большим количеством деталей в рисунке. Детям со средним уровнем более крупные и простые рисунки.

Упражнение по развитию мелкой моторики

Упражнение «Золушка»

Оборудование: миска с семенами бобовых культур, три глубоких тарелки.

Инструкция: Перед тобой три пустых тарелки. Необходимо разделить бобы, фасоль и горох по этим тарелкам. В тарелку справа от тебя ты будешь складывать семена фасоли. В тарелку слева от тебя ты будешь складывать семена бобов, а в ту тарелку, что напротив тебя, ты будешь складывать семена гороха.

Таким образом, обучающийся развивает мелкую моторику перебирая семена бобовых и закрепляет понятия «справа», «слева», «вперед».

Упражнение «Бусы»

Оборудование: леска, коробочка с бусинками разного размера, цвета и формы.

Инструкция: Продолжи начатый мною узор. Посмотри внимательно, какой задан алгоритм, какую бусину необходимо надевать первой, какую второй, третьей и т.д.

Педагог задает начало бусам, создаёт рисунок, ребенку необходимо понять последовательность бусинок и продолжить узор, при этом комментируя действия: «**Перед** красной бусиной синяя, **за** ней идет желтая и т.д.»



Рисунки 37 а., 38 б, 39 в.

Можно предложить ребенку, перед тем как надеи сначала раскрасить бусинки в раскраске. Чтоб запомнить алгоритм цвета и формы, или самостоятельно на чистом листе эти бусинки прорисовать.

Упражнение «Нарисуй такой же»

Материал: карточки с точками. Ручка, карандаш, резинка.

Инструкция: Внимательно посмотри на рисунок, повтори.

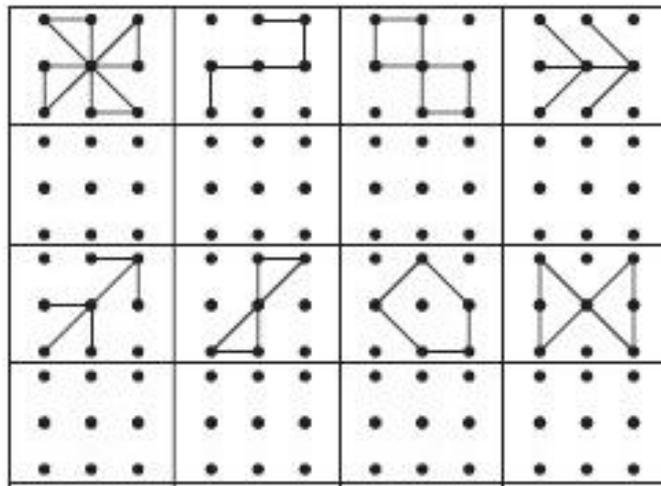


Рисунок 40

Упражнение «Закончи рисунок»

Оборудование: карточки с незавершенными изображениями.

Инструкция: Соедини точки, чтоб получился рисунок. Раскрась его.

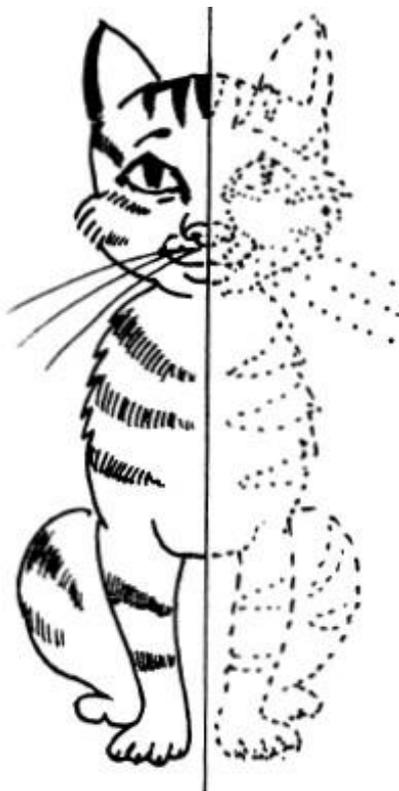


Рисунок 41 а.

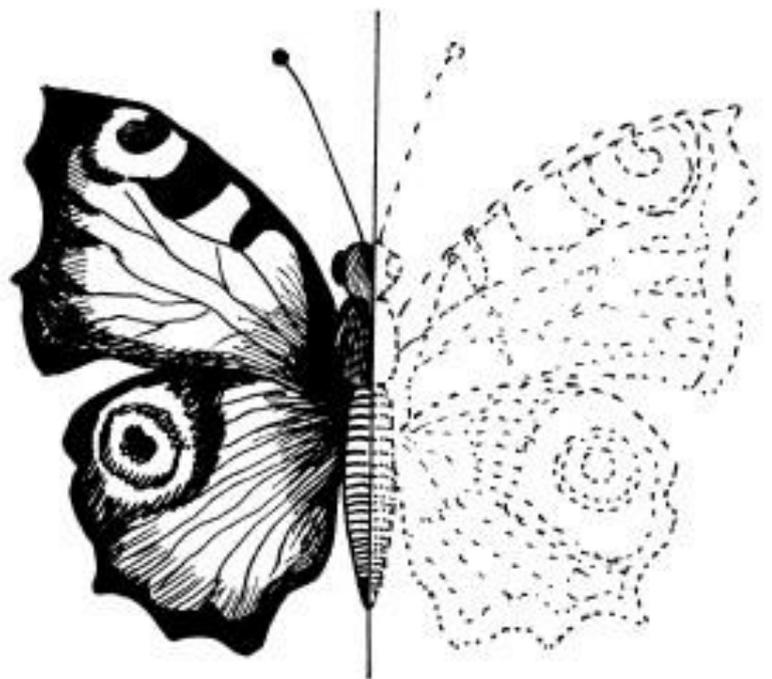


Рисунок 41 б.

Упражнение по развитию кистевого, пальцевого праксиса

Для развития кистевого, пальцевого праксиса мы рекомендуем дидактические игры и упражнения по пособию Е.А. Янушко «Развитие мелкой моторики рук».

Упражнение «Пальчики в лесу»

Инструкция: Я буду читать стихотворение, и загибать свои пальцы, тебе нужно повторять за мной. Второй раз я буду читать стихотворение, ты будешь все движения выполнять сам.

Раз, два, три, четыре, пять

Вышли пальчики гулять: (Пальцы надо растопырить и пошевелить ими)

Этот пальчик гриб нашел, (Загибается мизинец).

Этот пальчик чистить стал, (Загибается безымянный палец).

Этот резал, этот ел (Загибается средний и указательный пальцы).

Ну а это лишь глядел! (Загибается большой палец).

(В дальнейшем игра усложняется тем, что пальцы загибаются не по порядку – от мизинца к большому пальцу, а в разной последовательности).

Упражнение «Попробуй не ошибиться»

Инструкция: Поочередно и как можно быстрее перебирайте пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д. Выполняй эти действия в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

Упражнения на развитие зрительно-пространственного восприятия

Упражнения данной серии направлены на развитие зрительно-пространственного восприятия у детей, показавших во время диагностики уровень развития средний и ниже среднего. В каждом упражнении два задания. Задание 1 рассчитано на обучающихся, набравших уровень ниже среднего, Задание 2 рассчитано на обучающихся, показавших средний уровень развития.

Упражнение по развитию прослеживающей функции глаз

Задание 1 «Комментатор».

Эта игра направлена на обучающихся, показавших ниже среднего уровень развития.

Оборудование: лазерная указка.

Инструкция: Внимательно следи за точкой на стене глазами, корпус тела не поворачивай, сиди ровно, слушай мои команды. Ты должен смотреть в то место, на которое будет указывать точка от лазерной указки

Педагог комментирует направления лазерной указки: «Посмотри в правый верхний угол! Посмотри в левый нижний угол» При этом указывает лазерной точкой в этом направлении и т.д.

Задание 2«Комментатор».

Это упражнение направлено на обучающихся, показавших средний уровень развития.

Оборудование: лазерная указка.

Инструкция: Внимательно следи за точкой на стене глазами. Ты должен говорить мне, в каком направлении движется точка (вправо, влево, вверх, вниз). Когда точка застынет в каком-нибудь углу, ты должен прокомментировать какой это угол (правый верхний, нижний левый и т.д.). Поворачивать корпус нельзя. Следить нужно только глазами.

Когда обучающиеся, набравшие ниже среднего уровень развития освоят упражнение «Комментатор 1», им можно будет предложить в упражнение «Комментатор 2».

Упражнение «Шифровка» 1.

Оборудование: Лист с заданием, закрепленный на доске. Формат листа А 0.

Инструкция: последовательно проследи только при помощи глаз каждую линию начиная с цифры которая находится слева и заканчивая буквой

которая находится справа, запишите получившиеся пары.

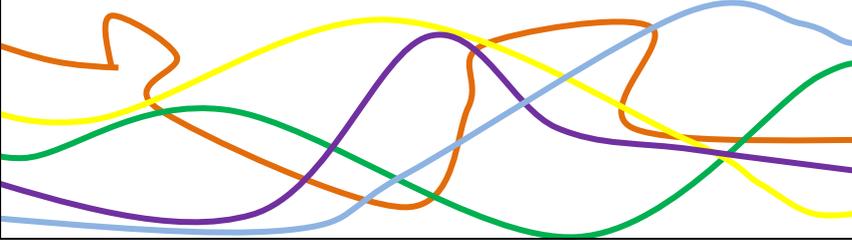
1		т
2		а
3		с
4		н
5		е

Рисунок 42

В итоге работы дети читают свои записи-шифровки.

На рисунке зашифровано слово СТЕНА

Упражнение «Шифровка» 2.

Оборудование: Лист с заданием, закрепленный на доске. Формат листа А 0.

Инструкция: последовательно проследи только при помощи глаз каждую линию начиная с цифры которая находится слева и заканчивая буквой которая находится справа, запишите получившиеся пары.

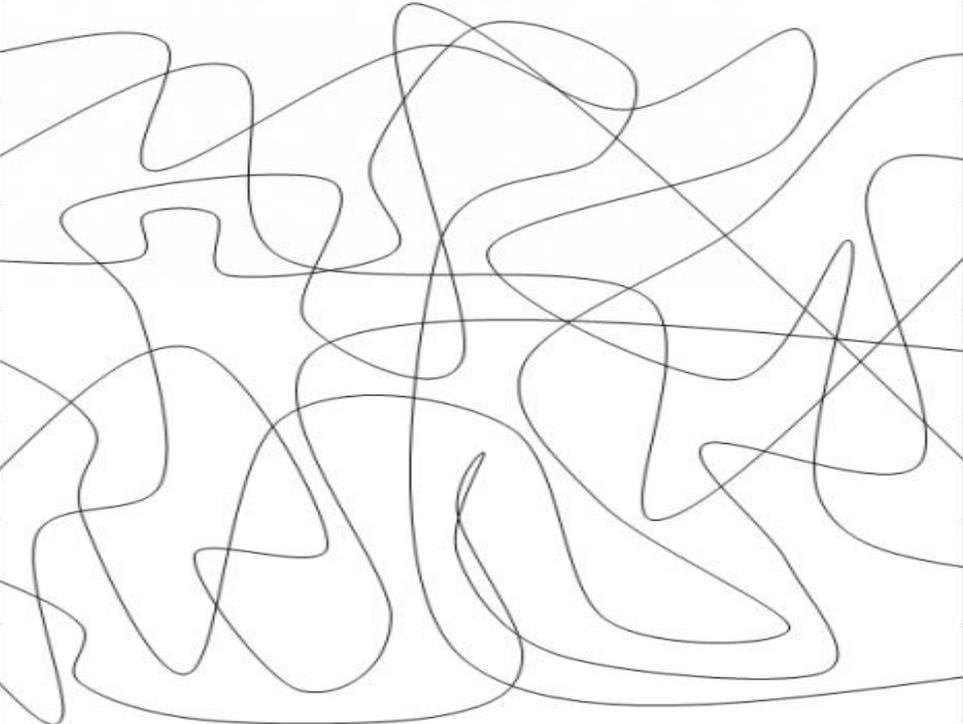
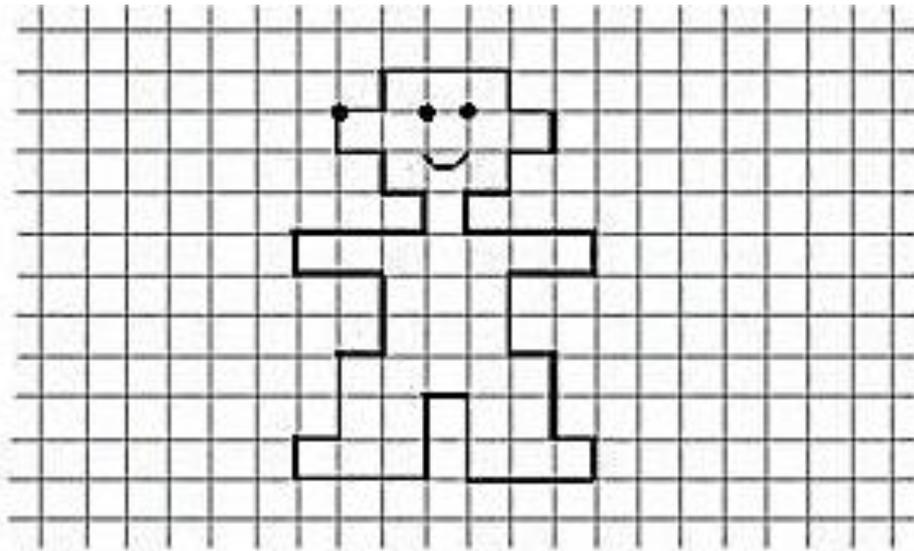
1		а
2		б
3		в
4		г
5		д
6		е
7		ж

Рисунок 43



Отступи 7 клеток слева, 6 клеток сверху, ставь точку и начинай рисовать;

1 →	1 ←	2 ←	3 ←	1 →	3 →
1 ↑	1 ↓	2 ↓	2 ↑	2 ↑	1 ↑
3 →	1 ←	1 →	1 ←	1 →	1 ←
1 ↓	1 ↓	2 ↓	2 ↓	2 ↑	1 ↑
1 →	3 →	1 →	3 ←	2 ←	1 ←
1 ↓	1 ↓	1 ↓	1 ↑	1 ↑	1 ↑

Рисунок 45

Упражнение Графический диктант 2.

Для детей со средним уровнем

Оборудование: Лист в клетку, карандаш, ластик.

Инструкция: Я буду давать тебе команды, а ты должен меня внимательно слушать и сразу выполнять то, что я тебе говорю. Сначала мы потренируемся на выполнении простого узора, а потом будем рисовать какую-то фигуру. Интересно, какая фигура получится у тебя?

Для узора: отступи 2 клетки слева, 4 клетки сверху, поставь точку и начинай рисовать.

Одна клетка вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка

Выводы по второй главе

Констатирующий эксперимент проводился на базе МКОУ Имисская СОШ № 13 Красноярский край, Курагинский район.

В исследовании приняла участие группа детей сформированная в количестве 10 детей с задержкой психического развития. 5 обучающихся 1 класса и 5 обучающихся 2 класса. Таким образом, в исследовании было охвачено 10 школьников в возрасте от 7 до 8 лет.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была составлена методика, направленная на выявление уровня развития пространственного восприятия у младших школьников с задержкой психического развития.

Основной методики для проведения констатирующего эксперимента в нашем исследовании нет. Каждая представленная методика уникальна и направлена на исследование пространственных нарушений.

Самостоятельно разработаны параметры и критерии оценивания предлагаемых заданий, протокол обследования детей, подобран картинный материал.

Диагностический комплекс включает в себя 4 серии заданий, состоящих из:

Серия 1. «Предметный и буквенный гнозис».

Серия 2. Сформированность зрительно-пространственного восприятия.

Серия 3. «Понимание и употребление пространственных предлогов».

Серия 4. «Сформированность графо-моторных функций».

Проведен количественный и качественный анализ результатов в каждой группе детей, и сравнительный анализ результатов двух исследуемых групп.

Сделаны следующие выводы:

Анализ результатов констатирующего эксперимента, выявил, что самые низкие показатели у ЭГ в серии заданий 4, направленной на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого,

правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого, а также направленного на определение сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции.

Исходя из представленных выводов, нами были составлены дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование пространственного восприятия и уровня саморегуляции.

Составленные нами методические рекомендации педагоги начальной школы могут использовать в качестве коррекционной составляющей на уроках или во внеурочной деятельности, разработать по ним коррекционный курс.

Целенаправленная работа по формированию пространственного восприятия у младших школьников с задержкой психического развития будет способствовать интеллектуальному развитию и коррекции познавательных способностей обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование посвящено проблеме изучения сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития в 1 - 2 классах.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что существующие методики имеют разрозненный характер и применяются педагогами хаотично. Нет специально разработанных методических рекомендаций для педагогов начальной школы по целенаправленному развитию пространственного восприятия у младших школьников.

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований показал, что развитие пространственного восприятия учащихся в начальной школе происходит одновременно с развитием их речи и мышления, с помощью которых учащиеся абстрагируют и обобщают пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Для успешного обучения в школе, учащийся должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Если пространственные представления у ребенка сформированы недостаточно и неточно, это напрямую будет влиять на уровень его интеллекта. При конструировании такому ребенку будет трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму. Также в исследованиях подчеркивается, что восприятие и понимание пространственных отношений формирует понятия числа и числовой последовательности у детей. Исследователи указывают на сложную психологическую структуру числа, на его связь с пространственным восприятием, речью, на то, что полноценное понятие числа требует высших форм анализа и синтеза, что понятие числа рождается у ребенка через сравнение величин предметов. При нарушенном восприятии пространства или не развитом восприятии вовремя у ребенка будут наблюдаться сложности в обучении.

Были определены направления исследования:

- сформированность зрительно-пространственного;
- сформированность зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти;
- сформированность зрительно-пространственного восприятия и графо-моторных навыков;
- уровень развития буквенного гнозиса;
- нарушения восприятия форм, наложенных друг на друга, зрительного восприятия;
- особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций;
- выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого;
- определение сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции.

Итоговый анализ результатов экспериментального обследования позволяет сделать следующие выводы: что задания первой серии, направленной на выявление у детей сформированности зрительно-пространственного восприятия, практически не вызвали затруднений у детей с задержкой психического развития. Самые низкие показатели были в серии 4, направленной на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого, а также направленного на определение сформированности пространственного восприятия и уровня саморегуляции.

В заданиях данной серии ошибались все участники эксперимента. На основании анализа результатов констатирующего эксперимента нами были составлены дифференцированные методические рекомендации по

формированию пространственного восприятия. В соответствии с выявленным уровнем сформированности пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития предложены примеры упражнений.

Таким образом, гипотеза исследования доказана, поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, А. О. Консультация по теме: Развитие восприятия у учащихся с ЗПР [Электронный ресурс] / А. О. Александрова. – Режим доступа: <https://infourok.ru/konsultaciya-razvitie-voxpriyatiya-u-uchaschihsya-s-zpr-817213.html>
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. - М. - Воронеж, «МОДЭК», 2006. - 296 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. - СПб.: Питер, 2001. - 272 с. - (Серия «Мастера психологии»)
4. Ахвердова О.А., Гюлушанян К.С., Козлитина О.Н. Руководство к проведению семинарских и практических занятий по курсу Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие. Ч.1
5. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. - М.: Школьная Пресса, 2006. - 80 с. - (В помощь специалисту); (Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала; Вып. 31).
6. Бабкина, Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения [Электронный ресурс] / Н. В. Бабкина, // Педагогика и психология образования. 2017. №3. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-period-nachalnogo-shkolnogo-obucheniya> (дата обращения: 10.08.2018).
7. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... док. псих. наук: 19.00.10./ Бабкина Наталья Викторовна. - Москва. 2017. - 50 с.
8. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. / Л.Н. Блинова - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.

9. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский - М., 1982. -Т.2. - С. 211.
10. Гальперин, П. Я. К вопросу о формировании начальных математических понятий / П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев // Доклады АПН РСФСР, 1960, № 1,3.
11. Герасименко, Е.В. Особенности развития пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития, обучающихся в начальной школе. / Е. В. Герасименко// Вестник науки, – Уфа, 2018. – С. 279-284
12. Глухов В.П. Методика формирования связной монологической речи у дошкольников с ОНР. - М.: МГОПУ, 1996.
13. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина.- Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>
14. Гусев В.А., Орлов В.В., Панчищина В.А., Методика обучения геометрии: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А.Гусев, В.В.Орлов, В.А. Панчищина и др.; Под ред. В.А. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 368с.
15. Домишкевич,С.А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом консультировании. Монография. Часть 1. Функционально-уровневый подход в психолого - педагогической диагностике / С.А. Домишкевич. – Иркутск, 2002. – 40 с.
16. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: метод пособие / З. М. Дунаева. – М.: Советский спортю. – 2006. – 144 с.
17. Долгобородова Д. А., Варенцов В. А. Особенности обучения младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Д. А. Долгобородова, В. А. Варенцов // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г.

- Краснодар, февраль 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. — С. 52-54.— URL Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/237/11717/> (дата обращения: 03.08.2018).
18. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. № 3. С. 11-16.
 19. Ендовицкая Т. В. и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. - Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. - М.: Просвещение, 1964. – 350 с.
 20. Запорожец А. В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве // Избр. психолог. труды: В 2 т. - М., 1986. Т. 1. - С. 91-99
 21. Зинченко В. П., Рузская А. Г., Лаврентьева Т. В., Ломов Б. Ф., Тараканов В. В. Сравнительный анализ осязания и зрения. Сообщения I—XI. «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 5, «1961, Хо 4, 6, 1962, № 1, 3.
 22. Капустина, Г. М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста / Г. М. Капустина // Дефектология, 1998. – №2. – С. 22-25.
 23. Коногорская, С. А. Программа поэтапного развития пространственного мышления младших школьников ребенка / С. А. Коногорская // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2014. – № 2 [28]. С. 161-166
 24. Коногорская, С. А. Прогностические возможности пространственных и вербальных тестов в диагностике возникновения трудностей обучения у младших школьников / С. А. Коногорская // Вестник Томского гос. Пед. ун-та.
 25. Корсакова Н.К. Нейропсихологический фактор: наследие А.Р. Лурия и задачи развития нейропсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2012. - №2 - с. 8-15.
 26. Кузьмина-Сыромятникова, Н. Ф. Пропедевтика обучения арифметике во вспомогательной школе / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова. - М.: Изд.

АПН РСФСР, 1962. – 96 с.

27. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Союз, 2001. - 222 с.
28. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. - Изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: «Ось-89», 2001. - 96 с. ISBN 5-86894-523-9
29. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии - СПб.: Питер, 2006. - 320 с.
30. Люблинская А. А. Детская психология. - М.: Высшая школа, 1974. - С. 114-153.
31. Люблинская А.А. Роль речи в развитии восприятия детей. М.: Педагогика 1974 г., 170 с.
32. Маклаков А. Г. Общая психология. [Электронный ресурс] СПб: Питер, 2001. – Режим доступа: http://bookap.info/genpsy/maklakov_obshchaya_psihologiya
33. Менчинская, И. А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников / И. А. Менчинская // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. - М.: Просвещение, 1971. - 272 с.
34. Моргачёва И. Пространственные представления. Издательство. Детство-Пресс., 2009.
35. Муссейибова, Т. А. О содержании и системе работы по развитию пространственных дифференцировок у дошкольников / Т. А. Муссейибова // Дошкольное воспитание, 1973. - № 9. - С. 34-43.
36. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей - СПб.: Речь, 2001 - 507 с. ISBN 5-9268-0009-9
37. Парамонова Л.А. Пространственные представления и восприятия . 4-е изд.; М., 2007.
38. Перевозчикова Л. Н. Особенности развития внимания учащихся среднего школьного звена с задержкой психического развития.

Использование коррекционно-развивающих упражнений, направленных на развитие внимания на уроках английского языка [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 269-272. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1712/> (дата обращения: 03.08.2018).

39. Перова, М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике / М. Н. Перова. - М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. - 160с.
40. Перова, М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. - М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 408
41. П.п. 10.9, 10.10 постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях"
42. Петкевич Т.М., Матяшова Н.А. Коррекционный компонент как фактор специального образования: учебно-методическое пособие - автор-составитель Петкевич Т.М., Матяшова Н.А., - Ошмяны: Изд-во «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», 2010 - 74 с.
43. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.- 104с.
44. Пиаже, Ж. Генезис числа у детей / Ж. Пиаже. - М., 1975. - 65 с.
45. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15)) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/>

46. Приходько О.Г. Методическое пособие. С - СПб.: Издательство «КАРО», 2006 г.
47. Проглядова, Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи / Г.А. Проглядова, Е.В. Орос // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции. гл. ред. С.Ю. Никулина. -2016. - С. 377-381.
48. Проглядова, Г.А. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников / Г.А. Проглядова, К.Е. Титова // Уральский научный вестник.- 2016.Т. 7. №1. С.3-16.
49. Пункт 16 статьи 2 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).
50. Рубинштейн, С. Л. = Основы общей психологии - Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.2013. Вып. 5 (133). – С. 149-154
51. Семаго М.М. - Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Под ред. Семаго М.М. М.: АРКТИ, 2003.
52. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. М.: АРКТИ, 2014.
53. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Школьный психолог №34(128), 2000-09-14 ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕБЕНКА.
54. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2002. - 232 с.
55. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785) (ред. от 18.12.2012) (далее – ФГОС НОО).
56. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей

(Изд. 4-е, исправленное и дополненное) / Л. С. Цветкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002

57. Эк, В. В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы / В. В. Эк. – М. : Просвещение, 1990.
58. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М., 1999.
59. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психология развития / Под ред. А. К. Болотовой, О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. С. 34-48
60. Энциклопедический онлайн-словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn----7sbbh7akldlfh0ai3n.xn--p1ai/konvergenciya-glaz.html>
61. Tarnopol L. Learning Disorders in children. — Boston, 1971. 378 p
62. Yakimanskaya I. S. Determination of activity: Dependence of image structure on its function in activity. XX IInd International congress of psychology, 1980, v. 1, p. 141

ПРИЛОЖЕНИЕ**Приложение А****Анамнестические данные на детей
с задержкой психического развития**

№	Ф.И.О.	Возраст	Класс	Диагноз
1	Тимур Р.	7 лет, 2 мес.	1	F 80.82
2	Василий Т.	7 лет, 5 мес.	1	F 80.82
3	Ольга Н.	7 лет	1	F 80.82
4	Николай С.	7 лет, 7 мес.	1	F 80.82
5	Яна Д.	7 лет, 4 мес.	1	F 80.82
6	Диана С.	8 лет	2	F 80.82
7	Валерий Д.	8 лет, 4 мес.	2	F 80.82
8	Игорь К.	8 лет, 3 мес.	2	F 80.82
	Юлия В.	8 лет 1 мес.	2	F 80.82
	Сергей Б.	8 лет 2 мес.	2	F 80.82

Приложение Б

Протокол обследования детей с задержкой психического развития

Дата обследования «___» _____ 20__ г.

ФИО ребенка _____

Дата рождения «___» _____ г. МКОУ Имисская СОШ № 13

Понимание

инструкции _____

Понимание пространственных понятий:

из-за, из-под, выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между

в, на, под, над, из, около, за, перед, между, по

принятие

помощи _____

Как держит ручку (карандаш/фломастер)

Ведущая рука _____

Соединение прямых линий _____

Нахождение зашумленной фигуры _____

Нахождение квадрата/круга среди других фигур _____

Нахождение аналогичных фигур, букв _____

Воспроизведение проверочных узоров _____

Написание графического диктанта

Умение проводить непрерывную линию, не отрывая карандаш от бумаги и не выходя за пределы ограничительных точек (линий), понимание середины линии, середины дорожки ограниченной линиями

ВЫВОДЫ:

Приложение В

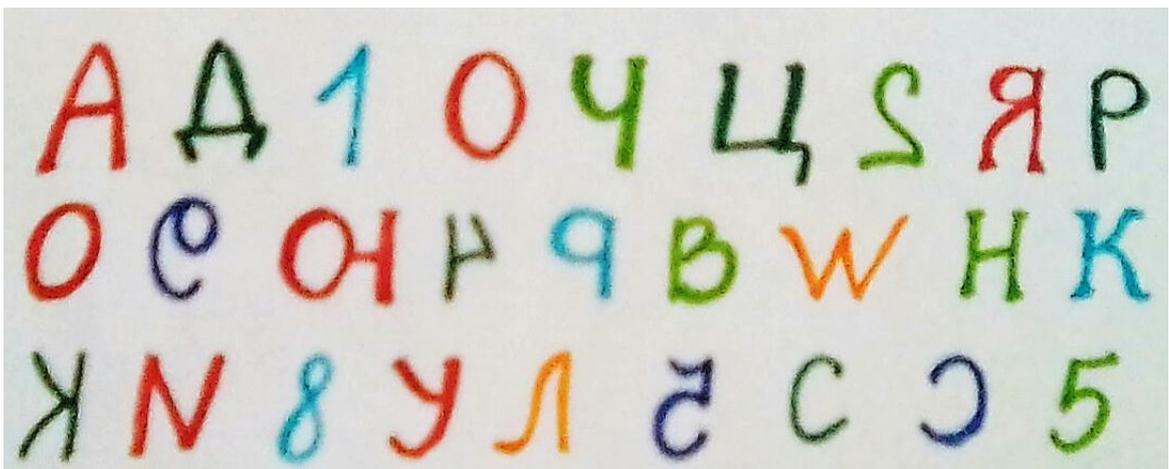
Иллюстративный материал к методике по изучению сформированности
пространственного восприятия у детей с задержкой психического
развития

Серия 1. Буквенный гнозис.

Б *Л а н м* **С п е Т ь П К**
Б Р Ы Ы В *д б д* **к п н г т к и н**

К Ж В Я Г Т Е Э З Э

БА ВА ВЯ ГТ ДД ЕЕ ЁЁ
ЗЭ ИИ ЙЙ КЖ ЛЛ РР
СС УУ ЦЦ ЧР ШШ ЪЪ ЫЫ
ЯЯ ЭЭ ЮЮ ЯЯ



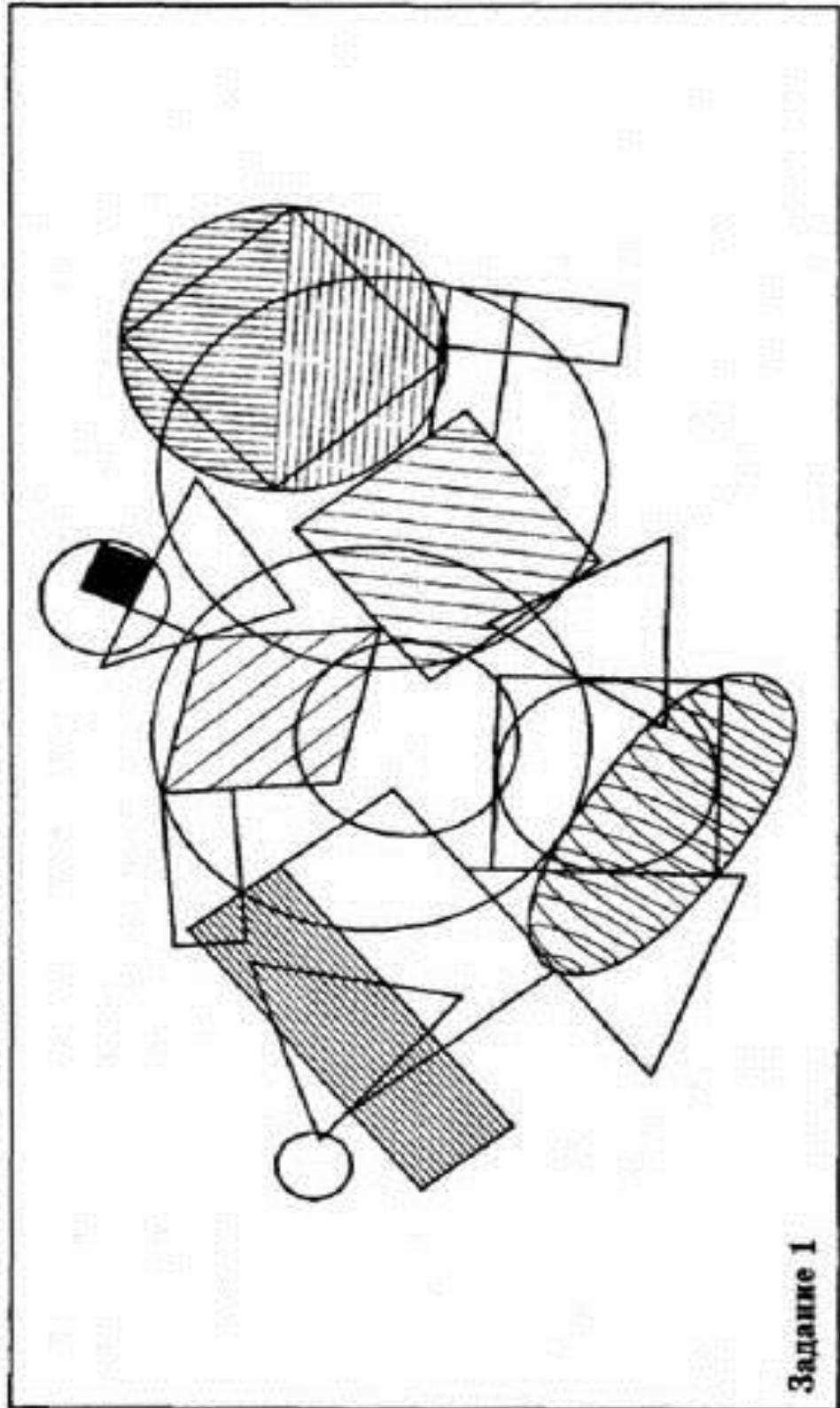
Серия 2 – «Сформированность зрительно-пространственного восприятия»

Задание 1

Зрительно - пространственное восприятие

Субтест 2

Внимание! Увеличить лист до формата А-4.

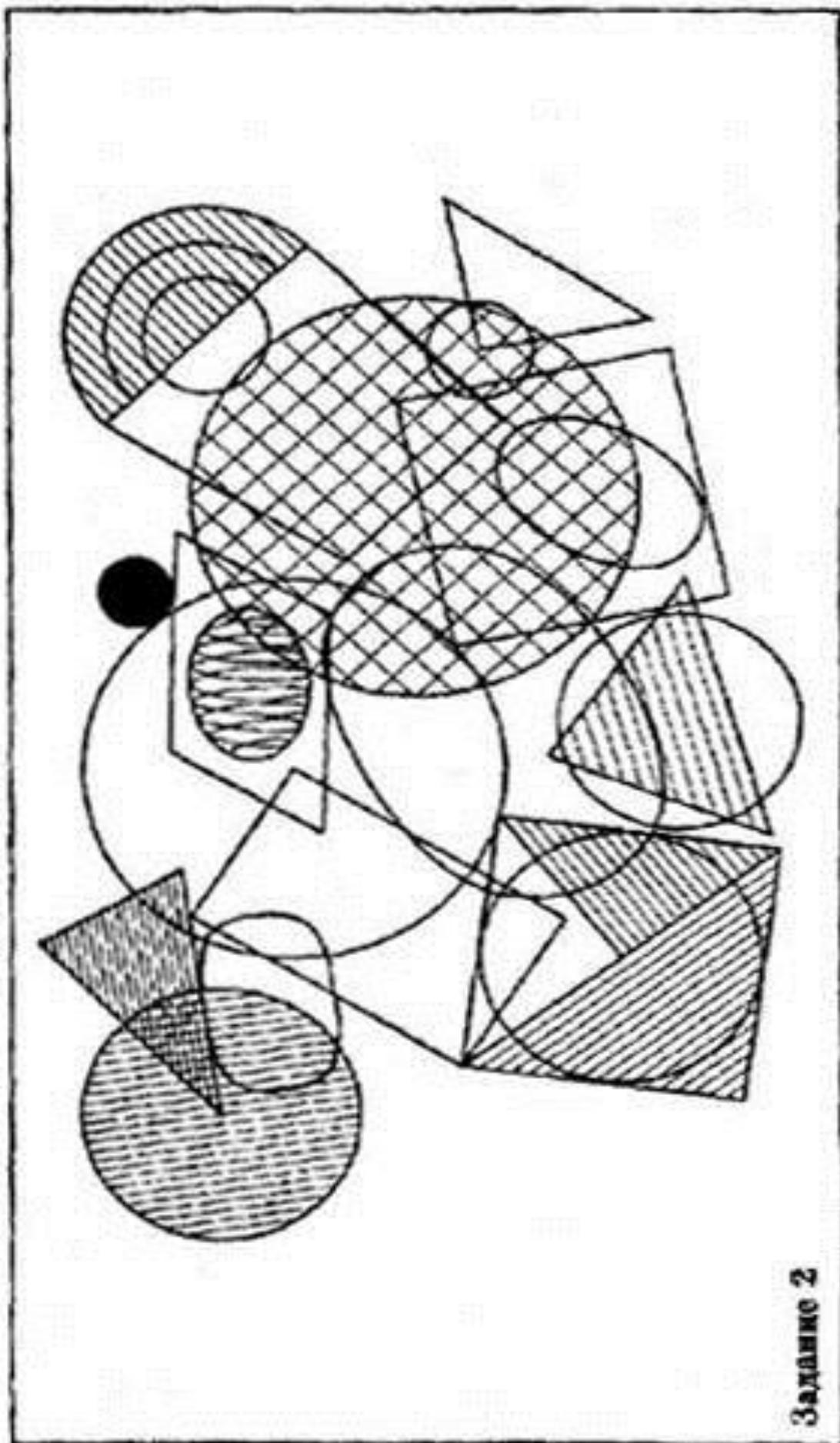


Задание 1

зрительно - пространственное восприятие

Субъект 2

Внимание! Увеличить лист до формата А-4.

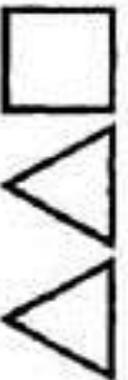
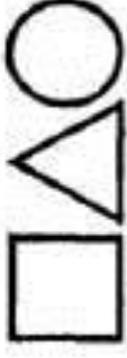


Задание 2

Задание 3

зрительное восприятие и зрительная память

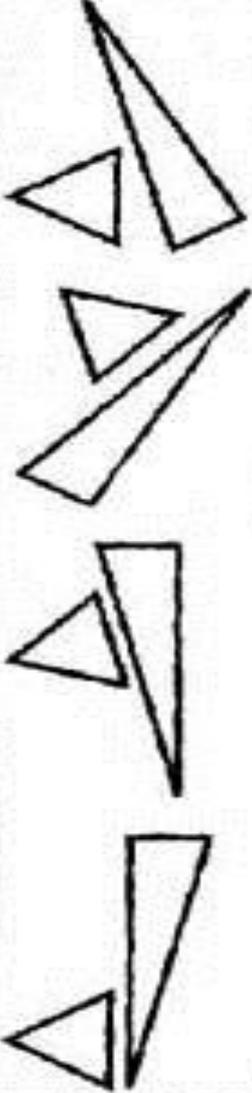
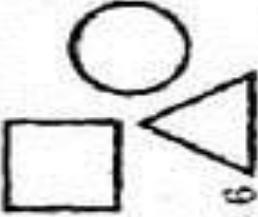
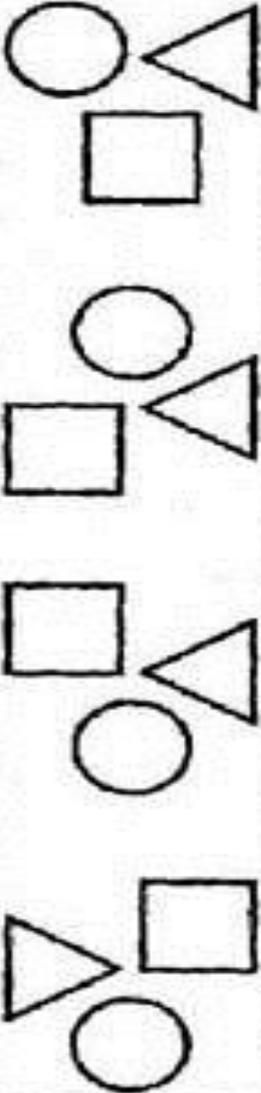
Внимание! Увеличить лист до формата А-4.

<p>Задание 1</p> 	
<p>Задание 2</p> 	
<p>Задание 3</p> 	
<p>Задание 4</p> 	

зрительное восприятие и зрительная память

Субтест 3

Внимание! Увеличить лист до формата А-4.

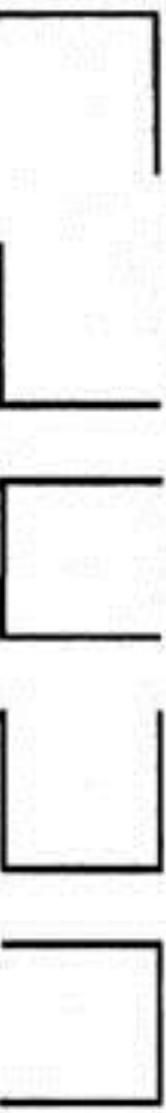
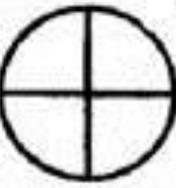
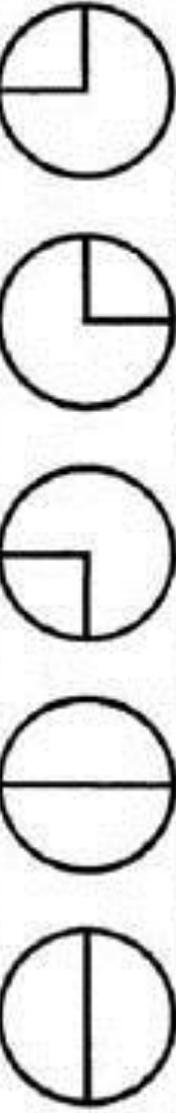
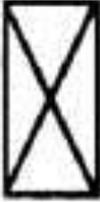
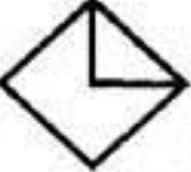
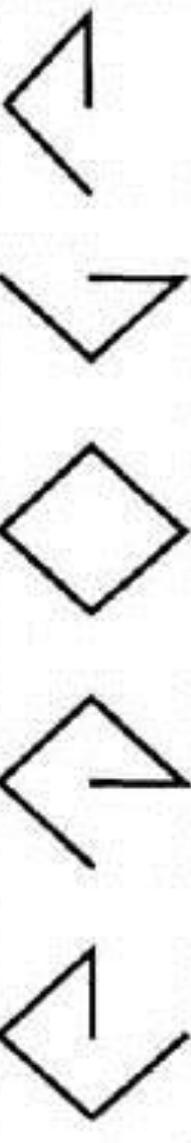
 <p>Задание 5</p>	
 <p>Задание 6</p>	
<p>П</p> <p>Задание 7</p>	<p>Н Т Г П И О</p>
<p>У</p> <p>Задание 8</p>	<p>К И У М Х Л</p>

Задание 4

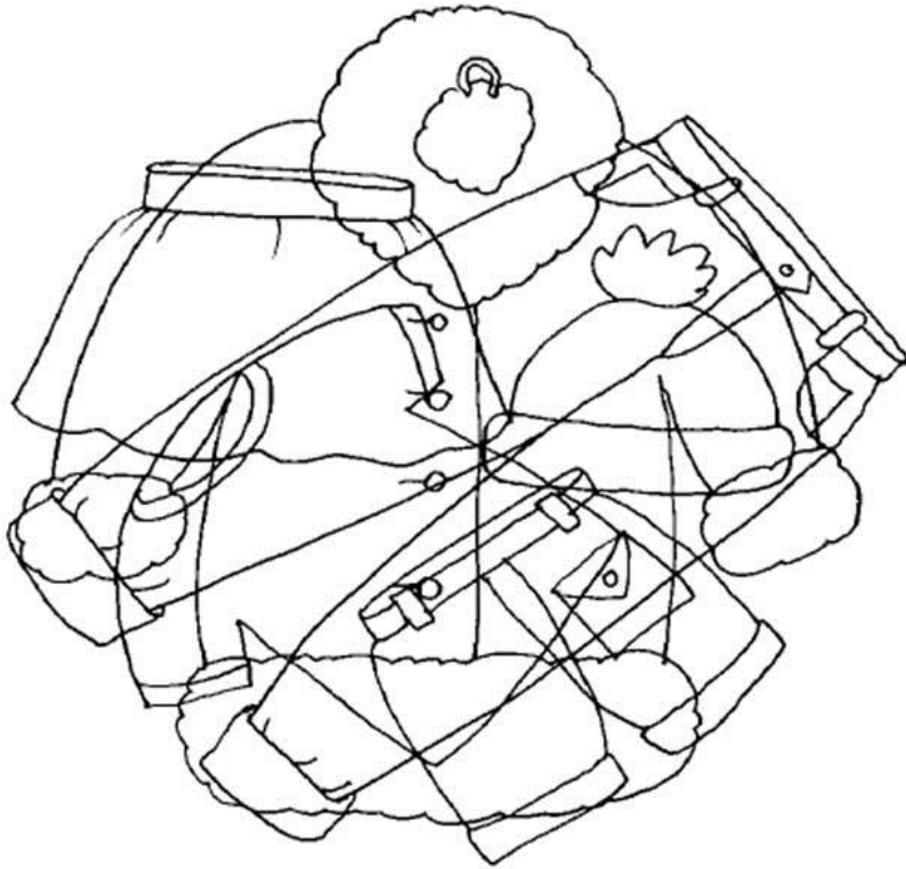
зрительное восприятие и графо - моторные навыки

Субтест 4

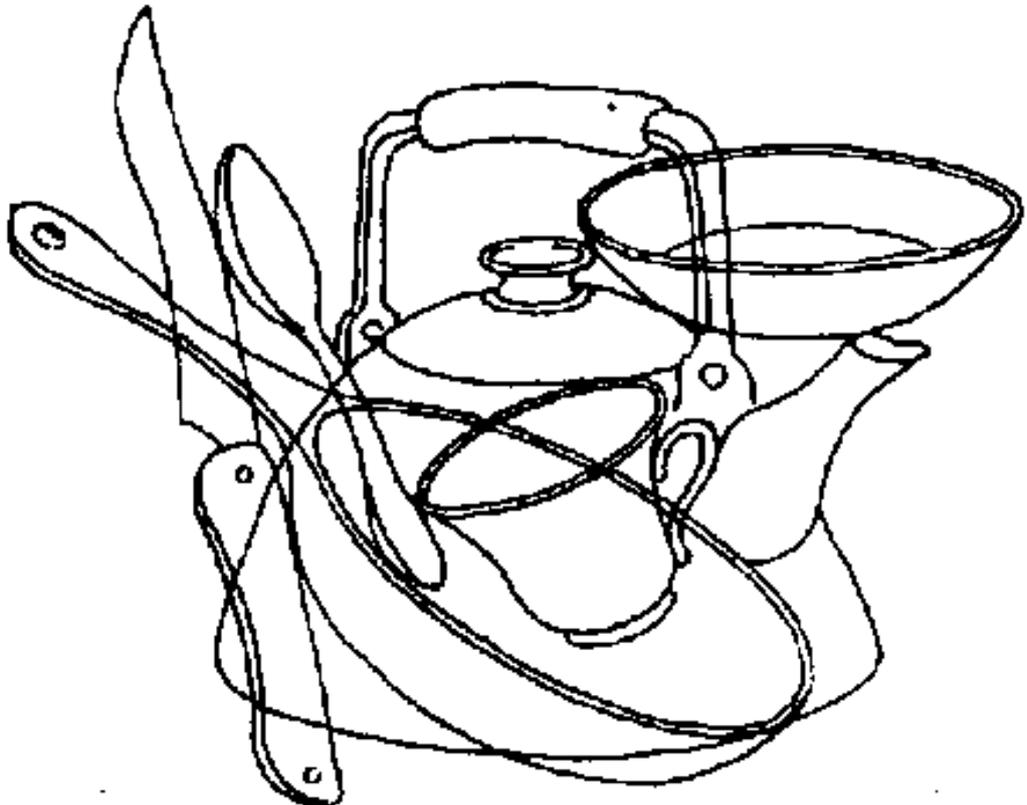
Внимание! Увеличить лист до формата А-4

 <p>Задание 1</p>	
 <p>Задание 2</p>	
 <p>Задание 3</p>	
 <p>Задание 4</p>	

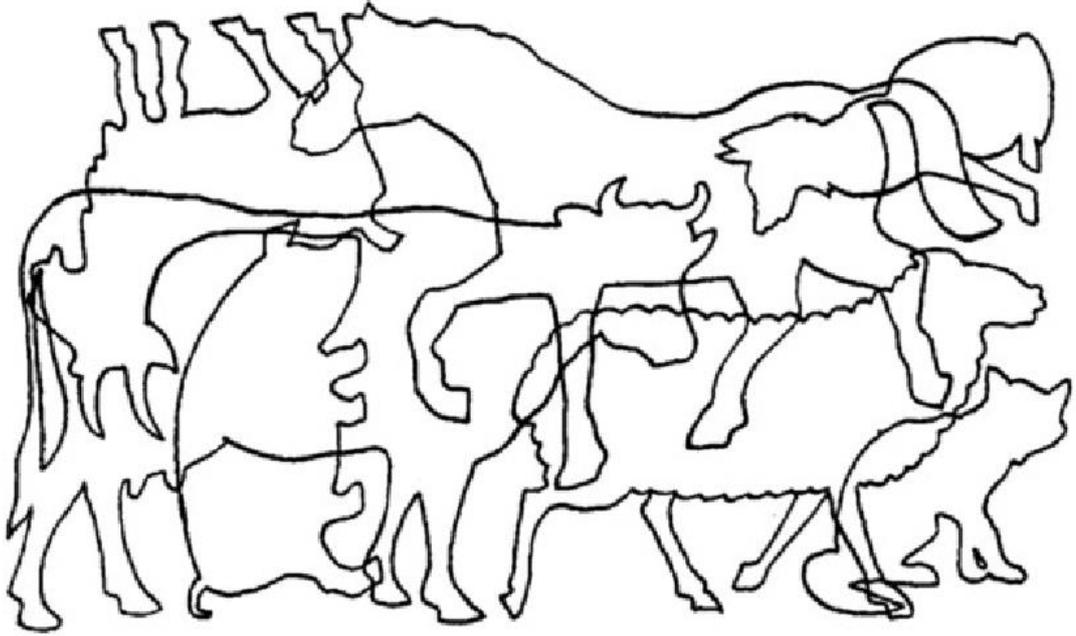
Задание 5



Назови посуду, которую видишь в «путанице».



Выделить контурные
изображения, наложенные друг



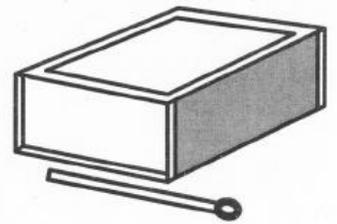
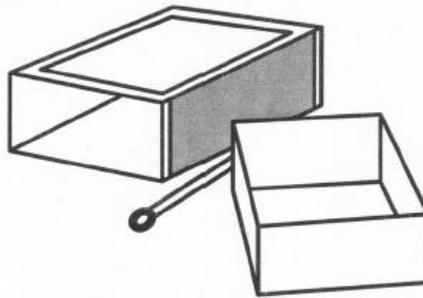
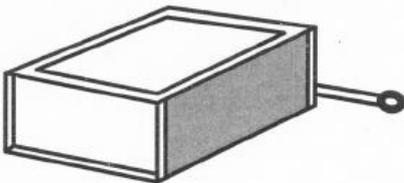
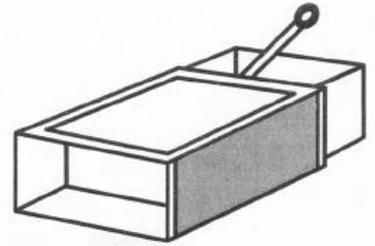
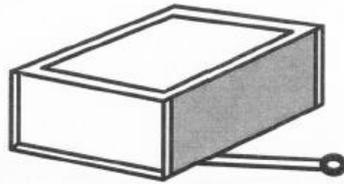
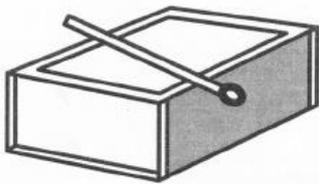
Серия 3 – «Понимание и употребление пространственных предлогов»

Задание 1



Задание 2

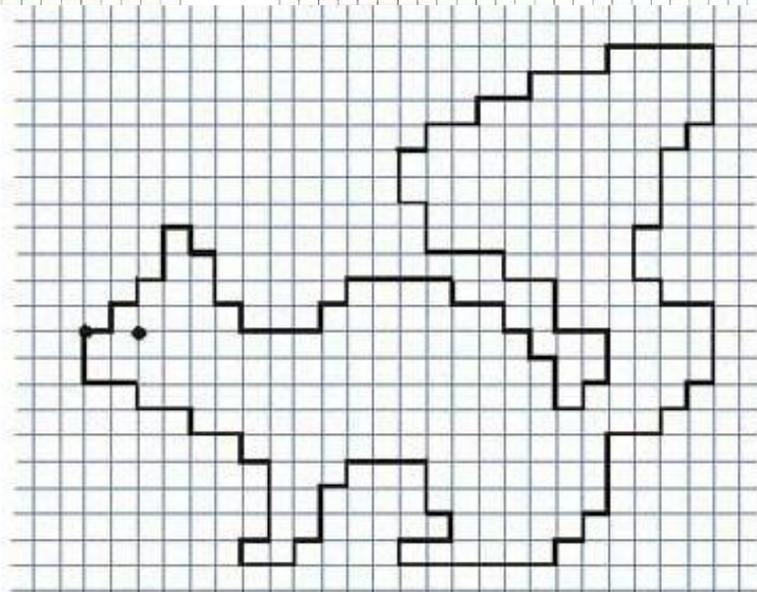
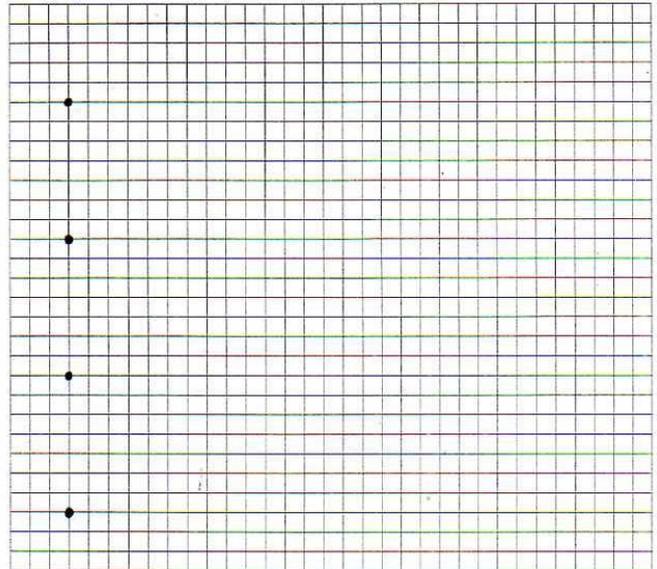
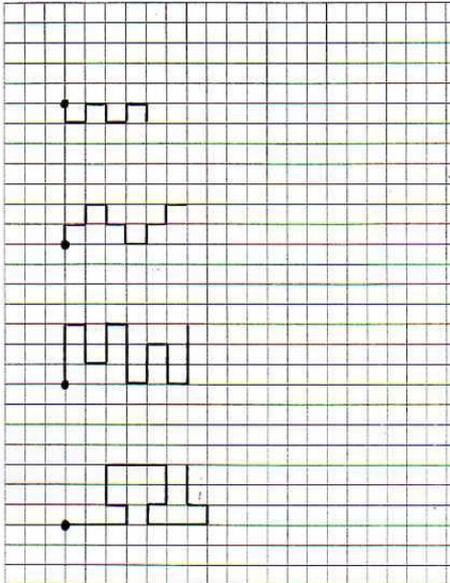
лист 35



Серия 4 – «Сформированность графо-моторных функций»

Задание 1

Образцы диктуемых узоров.



Отступи 2 клетки слева, 14 клеток сверху, ставь точку и начинай рисовать:

1 →	1 ↑	1 →	1 ↑	1 →	1 ↑	2 →
1 ↑	1 →	2 ↑	2 →	1 ↑	6 →	1 ↑
1 →	1 ↑	2 →	1 ↑	2 →	1 ↑	1 →
1 ↑	4 →	2 ↑	3 →	3 ↑	2 →	3 ↑
1 →	1 ↑	2 →	1 ↑	1 →	1 ↑	1 →
2 ↑	2 →	1 ↑	4 →	1 ↑	1 →	1 ↑
1 →	1 ↑	3 →	3 ↑	1 →	2 ↑	2 →
1 ↑	1 →	2 ↑	1 →	1 ↑	3 →	1 ↑
1 →	1 ↑	1 →	1 ↑	2 →	1 ↑	2 →
2 ↑	1 →	2 ↑	1 →	3 ↑	1 →	1 ↑
1 →	2 ↑	1 →	3 ↑	1 →	2 ↑	2 →
1 ↑	1 →	1 ↑	1 →	1 ↑	1 →	2 ↑
3 →	1 ↑	2 →	2 ↑	1 →	1 ↑	

Задание 2

This section contains four rows of tracing practice on a grid background. Each row starts with an illustration on the left and a corresponding line pattern on the right:

- Row 1:** Illustration of a steam locomotive. The line pattern consists of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. Vertical lines connect the top and bottom lines, with some being solid and others dashed.
- Row 2:** Illustration of a person riding a bicycle. The line pattern consists of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. Horizontal dashes of varying lengths are placed between the top and bottom lines.
- Row 3:** Illustration of a sailing ship. The line pattern consists of two solid wavy lines. A dashed wavy line is positioned between them, starting from the left and ending in the middle.
- Row 4:** Illustration of a mouse. The line pattern consists of two solid wavy lines. A dashed wavy line is positioned between them, starting from a sun icon on the left and ending at another sun icon on the right.

This section contains seven rows of tracing practice. Each row starts with an illustration on the left and a corresponding complex line pattern on the right:

- Row 1:** Illustration of a train engine. The line pattern consists of two parallel wavy lines.
- Row 2:** Illustration of a fish. The line pattern consists of two parallel wavy lines.
- Row 3:** Illustration of a ladybug. The line pattern consists of two parallel wavy lines.
- Row 4:** Illustration of a butterfly. The line pattern consists of two parallel wavy lines.
- Row 5:** Illustration of a bee. The line pattern consists of two parallel lines that form a series of overlapping loops.
- Row 6:** Illustration of a bear. The line pattern consists of two parallel lines that form a series of overlapping loops.
- Row 7:** Illustration of a horse. The line pattern consists of two parallel lines that form a series of overlapping loops.