

Роль восприятия в графической деятельности

М.Н. Марынкина

Статья посвящена анализу условий, обеспечивающих эффективность графической деятельности. В работе под графической деятельностью понимается деятельность, направленная на воспроизведение предметов и геометрических объектов. В эмпирическом исследовании проверялись следующие гипотезы: 1. Успешность ГД определяется сформированностью развития компонентов зрительного восприятия, выделенных Фростиг. Трудности ГД возникают при нарушении даже одного компонента из этого комплекса. 2. Специальное формирование составляющих зрительного восприятия влияет на эффективность ГД. 3. Несформированность компонентов зрительного восприятия приводит к снижению мотивации к ГД. Были использованы следующие методики: тест зрительного восприятия М. Фростиг и его адаптированный вариант: методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7,5 года М. Безруких, Л. Морозовой; субтест Векслера «Графические рисунки». В исследовании приняли участие 129 детей в возрасте 4,0 – 7,0 года, посещавших ДООУ Москвы.

Ключевые слова: графическая деятельность, моторные навыки, компоненты зрительного восприятия, зрительно-моторная координация, фигуру-фонные отношения, константность, положение в пространстве, пространственные отношения.

Проблема анализа трудностей, возникающих у детей в ходе графической деятельности (ГД), достаточно широко разрабатывается в психологической литературе. Изучением графической деятельности занимались зарубежные (Ж. Пиаже, М. Фростиг и др.) и отечественные (Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, О.А. Карабанова, Т.С. Комарова, Н.С. Пантина, Е.Н. Потапова, И.С. Якиманская) психологи. По данным зарубежных и отечественных психологических работ, около 80% трудностей в обучении связано с нарушением графической деятельности, и

прежде всего с недоразвитием восприятия и зрительно-моторной координации.

Согласно Л.А. Венгеру, графическая деятельность – это исполнительный компонент художественной деятельности [3]. Анализ литературы, посвященной проблеме графической деятельности, свидетельствует о том, что ее эффективное осуществление авторами связывается со сформированностью разных компонентов. Так, С.Л. Рубинштейн и Б.Ф. Ломов обращают внимание на сформированность моторных навыков [4]. И.С. Якиманская и многие другие определяют развитие ГД в зависимости от уровня простран-

венных представлений [15]. Согласно М. Фростиг [16], развитие графической деятельности связано с развитием компонентов зрительного восприятия: зрительно-моторной координации, фигуго-фоновых отношений, константности, положения в пространстве, пространственных отношений.

Целью настоящего исследования выступил анализ условий, обеспечивающих эффективность графической деятельности, т. е. деятельности, направленной на воспроизведение предметов и геометрических объектов.

В эмпирическом исследовании проверялись следующие гипотезы:

1. Успешность ГД определяется сформированностью развития компонентов зрительного восприятия, выделенных М. Фростиг. Трудности ГД возникают при нарушении даже одного компонента из этого комплекса.

2. Специальное формирование составляющих зрительного восприятия влияет на эффективность ГД.

3. Несформированность компонентов зрительного восприятия приводит к снижению мотивации к ГД.

Работа осуществлялась в два этапа: были проведены сначала констатирующий, затем формирующий эксперименты.

Для диагностики сформированности составляющих зрительного восприятия были использованы следующие методики:

тест зрительного восприятия М. Фростиг (для детей от 4 лет) и его адаптированный вариант: методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7,5 года М. Безруких, Л. Морозовой ;

субтест Векслера «Графические рисунки»;

В исследовании участвовали 129 детей в возрасте 4 – 7 лет, посещавших ДООУ № 1510 и 1674 Москвы.

Задачами констатирующего эксперимента были: анализ информативности использованных методик исследования; организация коррекционных и контрольных групп на основе анализа работ; выделение типов трудностей графической деятельности, с которыми сталкиваются дети 4 – 7 лет.

Анализ информативности методик заключался в сопоставлении полученных с их помощью данных, свидетельствующих о наличии у детей разного возраста тех или иных трудностей ГД.

В исследовании участвовали дети *трех возрастных групп*, по 43 человека в каждой возрастной группе: первая группа — 4 – 5 лет; вторая группа — 5 – 6 лет; третья группа — 6 – 7 лет.

Обследование позволило выделить критерий информативности методик – степень выявления трудностей на различных возрастных ступенях.

Использование методик на одних и тех же детях показало разные результаты. При исследовании зрительно-моторного компонента ГД наиболее информативным оказался субтест Векслера, поскольку отличался большим разнообразием заданий и не содержал вспомогательных элементов (ограничительных линий, рамок и точек). Сформированность умения выделять фигуго-фоновые отношения и константность восприятия наиболее полно были выявлены субтестами методики М. Фростиг, которые включали в себя большое количество заданий разной сложности (зашумленные фигуры, много похожих на эталоны фигур). Развитие восприятия положения фигур в пространстве одинаково хорошо выявляют как субтест М. Фростиг, так и методика М. Безруких и Л. Морозовой благодаря наличию конкретных заданий. Наиболее информативны для выявления особенностей развития пространственных отношений субтест Векслера и соответствующий субтест Фростиг, поскольку предоставляют детям возможность самостоятельно планировать свои действия в отношении использования рабочего пространства.

В ходе обработки полученных результатов были определены уровни выполнения заданий для каждого возраста:

– *очень низкий* уровень, количественная оценка за выполнение субтеста равнялась отрицательному баллу;

– *ниже среднего* уровень – выполнение менее половины задания (для каждого возраста своей);

– *средний* уровень – выполнение в соответствии с возрастной нормой, не хуже и не лучше;

– *выше среднего* уровень – выполнение более половины задания (для каждого возраста своей);

– *высокий* уровень – количество баллов, набранных за выполнение, превышает возрастную норму на несколько лет;

– *очень высокий* уровень – количественная оценка максимальна (для каждого возраста своя).

В основном субтест Векслера подтвердил полученные с помощью методики Фростиг результаты, разница имела место только в отношении сформированности зрительно-моторного компонента. При анализе результатов субтеста Векслера с точки зрения сформированности этого компонента выявилось больше детей, испытывающих трудности.

Табл. 1 и диаграмма 1 (см. ниже) демонстрируют уровень развития компонентов зрительного восприятия у детей в возрасте 4 – 5 лет. Выяснилось, что ни у одного ребенка нет проблем **зрительно-моторной координации**. Качество выполнения второ-

го субтеста показало, что **фигуро-фоновое восприятие** у большинства детей развито недостаточно, 54% 4-летних детей испытывают трудности восприятия ФФ отношений. Развитие **константности восприятия** у 12% этих детей находится на очень высоком уровне развития; у 34% – на высоком; у 12% – превышает уровень возрастной нормы, у 4% – точно соответствует возрастной норме, но 38% детей 4 лет испытывают трудности, связанные с недостаточным развитием константности восприятия. Уровень развития восприятия **положения в пространстве** ни у одного ребенка не соответствует возрастным нормативам – результаты либо выше, либо ниже средних показателей. Развитие восприятия пространственных отношений у 2% детей находится на очень высоком уровне, у 40% – на высоком, у 23% – несколько превышает возрастную норму, у 26% – на среднем уровне, у 9% – на низком. Надо отметить, что задания на восприятие ПО рассчитаны на детей от 4 лет 6 месяцев, поэтому дети, не достигшие этого возраста, не выполнившие ни одного задания, не попали на очень низкий уровень.

Таблица 1

Уровень развития компонентов зрительного восприятия относительно возрастной нормы (%)

Компоненты зрительного восприятия	I. Зрительно-моторная координация			II. Фигуро-фоновое восприятие			III. Константность восприятия			IV. Положение в пространстве			V. Пространственные отношения		
	6 л.	5 л.	4 г.	6 л.	5 л.	4 г.	6 л.	5 л.	4 г.	6 л.	5 л.	4 г.	6 л.	5 л.	4 г.
Очень высокий	75	51	30	0	24	5	4	21	12	38	26	14	58	53	2
Высокий	9	21	56	28	7	9	33	24	34	0	11	19	19	14	40
Выше среднего	14	24	14	28	16	28	21	14	12	21	28	28	4	24	23
Средний	0	2	0	0	2	5	0	0	4	2	2	0	0	2	26
Ниже среднего	2	2	0	44	51	49	38	30	26	39	33	37	19	7	9
Очень низкий	0	0	0	0	0	5	4	11	12	0	0	2	0	0	0

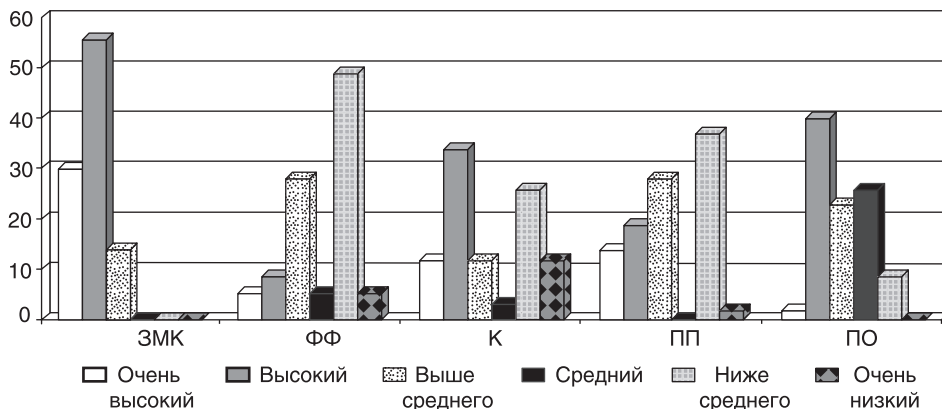


Диаграмма 1. Уровень сформированности ГД у детей 4 – 5 лет (%)

Итак, у детей 4 лет лучше остальных компонентов развит зрительно-моторный. Хуже всего развито восприятие фигуго-фоновых отношений (54% детей с проблемами). Количество детей, испытывающих трудности в восприятии константности и положения в пространстве примерно одинаково, – 38 и 39% соответственно. Восприятие пространственных отношений по уровню сформированности находится на втором месте после зрительно-моторной координации, трудности испытывают только 9% детей. Кроме перечисленных показателей отслеживалось качество выполнения всех заданий в комплексе.

Табл. 1 и диаграмма 2 отражают уровень развития компонентов зрительного восприятия у детей 5 – 6 лет.

По показателям сформированности **зрительно-моторной координации** более чем в 1,5 раза увеличилось количество детей, выполнивших задания значительно лучше, чем требуется для их возраста. Но в целом ситуация мало изменилась по сравнению с предыдущим возрастом (1 ребенок не смог набрать необходимых для его возраста баллов и попал на низкий уровень). По сравнению с результатами детей предыдущей возрастной группы значительно возросли показатели **фигуро-фоновое восприятия** очень высокого уровня (на 19%), однако показатели «ниже среднего» остались почти такими же высокими, разница составляет всего 3%. То есть по-прежнему больше половины детей испытывают затруднения в восприятии ФФ отно-

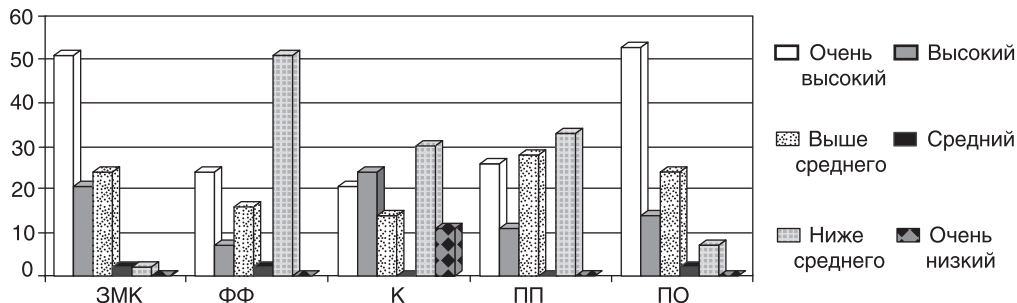


Диаграмма 2. Уровень сформированности ГД у детей 5 – 6 лет (%)

шений. Количество детей, испытывающих затруднения в восприятии **константности**, увеличилось на 3%. Показатели сформированности восприятия положения в пространстве следующие: очень высокий уровень у 26% детей; высокий – у 11%; выше среднего – у 28%; средний уровень – у 2%; низкий уровень – у 33%. Восприятие **пространственных отношений** у большей части детей находится на высоком, очень высоком уровнях и выше возрастной нормы. Но среди 5-летних детей по-прежнему остаются такие, которые испытывают затруднения в восприятии положения в пространстве, хотя их на 2% меньше, чем среди детей 4 лет.

Итак, как у 5-летних детей, так и у 4-летних лучше всего развит зрительно-моторный компонент (98% детей не имеют проблем при выполнении этого субтеста), хуже всего – восприятие фигуру-фоновых отношений (51% детей с проблемами). Количество детей, испытывающих трудности в восприятии константности, составляет 41%, положения в пространстве – 33%. Восприятие пространственных отношений по уровню сформированности находится на втором месте после зрительно-моторной координации (так же как и у детей 4 лет), трудности испытывают только 7% детей (на 2% меньше 4-летних).

Табл.1 и диаграмма 3 демонстрируют уровень развития компонентов **зритель-**

ного восприятия у детей 6 – 7 лет. Значительно улучшилось качество выполнения заданий на **зрительно-моторную координацию**. Не смог выполнить задания только один ребенок, у которого в результате дальнейшего обследования была выявлена ЗПР. **Фигуро-фоновое восприятие** у 28% детей соответствует высокому уровню развития; столько же детей справились с заданием на уровне выше среднего; 44% выполнили задания на низком уровне. Ни один ребенок не выполнил задания на очень высоком уровне, но процент детей, испытывающих трудности восприятия ФФ отношений, значительно уменьшился по сравнению с показателями 4- и 5-летних детей, на 10 и 7% соответственно. **Константность восприятия** соответствует очень высокому уровню развития у 4% детей; высокому – у 33%, что в общем на 14% хуже, чем у детей 4 – 5 лет и 5 – 6 лет; среднему – у 37%, на 9% выше, чем у 4 – 5-летних; несколько превышают возрастную норму показатели – у 21%, что значительно выше, чем у детей первых двух групп, – примерно в 2 раза; константность восприятия на низком уровне – 38%, вообще не справились с заданием 4% детей. Таким образом, с возрастом показатель константности восприятия не улучшается (по сравнению с показателями 5 – 6-летних детей), процент детей, испытывающих трудности, даже несколько увели-

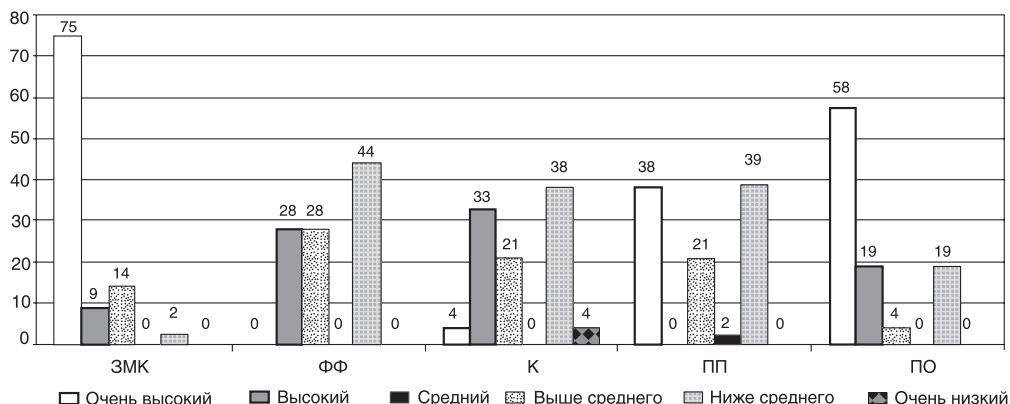


Диаграмма 3. Уровень сформированности ГД у детей 6 – 7 лет (%)

чился: на 4% по сравнению с четырехлетками и на 1% по сравнению с пятилетками. Показатели сформированности восприятия **положения в пространстве** такие: очень высокий уровень – у 38% детей; выше среднего – у 21%; средний – у 2%; низкий уровень – у 39%. По сравнению с результатами детей предыдущих возрастных групп, показатели заметно улучшились, хотя процент детей с трудностями восприятия ПП остался на прежнем, довольно высоком, уровне. Восприятие **пространственных отношений** у 58% детей на очень высоком уровне; у 19% – на высоком; у 4% – несколько выше среднего; у 19% – на низком. Увеличился процент детей, успешно справляющихся с заданиями на очень высоком уровне, но снизился процент «выше среднего уровня», количество детей с проблемами восприятия ПО, как ни странно, увеличилось на 10 и 12%.

Итак, у детей 6 – 7 лет, как и у детей 4 – 5 лет, лучше всего развит **зрительно-моторный компонент**, хуже всего – восприятие фигуρο-фоновых отношений. Дети, испытывающие трудности в восприятии константности, составили 42%. Показатели развития восприятия положения в пространстве такие же, как и у детей 4 лет, т. е. нет значимой динамики развития этого компонента ЗВ. Восприятие пространственных отношений по уровню сформированности находится на втором месте после зрительно-моторной координации (так же как и у детей 4 – 5 лет), однако детей, испытывающих трудности, в этом возрасте уже значительно больше.

Из всех испытуемых (129 человек) выполнили задания на очень низком и низком уровнях:

- на зрительно-моторную координацию (ЗМК) – 28%;
- на выделение фигуры из фона (ФФ) – 45%;
- на константность восприятия (К) – 54%;
- на восприятие положение в пространстве (ПП) – 50%;
- на пространственную ориентацию (ПО) – 26%.

Можно сделать вывод, что у детей 4 – 7 лет менее всего развита константность восприятия (трудности у 54%), а также восприятие положения в пространстве (трудности у 50% от всей выборки), проблемы в развитии зрительно-моторной координации испытывают 28% детей, а проблемы в развитии пространственной ориентации – 26% (см. диаграмму 4).

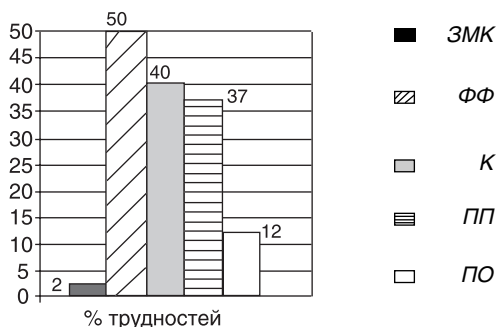


Диаграмма 4. Соотношение трудностей компонентов зрительного восприятия в графической деятельности у детей 4 – 7 лет (%)

После анализа развития отдельных компонентов зрительного восприятия определялся процент развития самого зрительного восприятия (см. табл. 2).

Таблица 2
Уровень зрительного восприятия детей (%)

Уровень ЗВ \ Возраст	Возраст		
	4 года	5 лет	6 лет
Очень высокий	39	54	53
Высокий	12	12	12
Выше среднего	12	12	2
Средний	16	10	16
Ниже среднего	12	6	12
Очень низкий	9	6	4
<i>Итого ниже нормы</i>	21	12	16

Как видно из табл. 2, после 5 лет разница в уровне зрительного восприятия детей увеличивается.

Итак, в результате первой части исследования выяснилось, что развитие компонентов зрительного восприятия происходит неравномерно. Дети испытывают затруднения по всем составляющим ГД, кроме зрительно-моторной координации.

В ходе наблюдения за детьми было отмечено, что дошкольники любят рисовать на свободные темы, а не по заданию. Из бесед выяснилось, что свободная тема, как правило, одна и она уже отработана до последнего штриха, поэтому рисунок всегда получается, ребенку нравится его повторять, чтобы его похвалили за успех. Заданий, для выполнения которых необходимы новые умения и навыки, дети не любят, поскольку изначально ожидают неудачного результата. Вероятно, из-за несформированности компонентов зрительного восприятия происходит снижение мотивации к ГД. При выполнении заданий дети чаще всего невнимательны и торопливы; при работе с образцом ему не уделяется необходимого внимания, из-за чего страдает качество работы. Трудности в формировании письма (а значит, и в ГД) часто возникают из-за недоразвития речи и несформированности невербальных форм психических процессов. Не менее важным является сформированность (или сохранность) общего поведения, личности, эмоционально-волевой сферы; сформированность познавательных и учебных мотивов деятельности, саморегуляции и контроля собственной деятельности [14]. По предположению Г.А. Кислюк, «в основе происходящего в дошкольном возрасте перехода от более примитивных, так называемых «механических» навыков к навыкам осознанным, обобщенным лежит повышение регулирующей роли второй сигнальной системы в поведении ребенка. ... это повышение существенным образом зависит от характера ориентировочно-исследовательской деятельности, вызываемой словесной инструкцией или самоинструкцией ребенка» [9]. Поэтому в качестве средства самоконтроля детям бы-

ло предложено по ходу коррекционной работы сопровождать речью все их действия.

Содержанием следующего этапа работы стали коррекция и формирование графических навыков у детей 4 – 7 лет. Для успешной реализации цели данного этапа работы использовались сведения, полученные в результате бесед с воспитателями, наблюдений за детьми в ходе игр, физкультурных, музыкальных, обучающих занятий и, конечно, первичной диагностики. Поскольку почти у всех детей уровень развития зрительно-моторной координации был сформирован в соответствии с возрастной нормой, то на этот компонент и шла основная опора, как на сильное звено, за счет которого подтягивались до уровня нормы остальные компоненты ЗВ.

В ходе коррекционной работы решались следующие задачи: развитие компонентов зрительного восприятия, выделенных М. Фростиг; создание условий для повышения мотивации детей к графической деятельности; максимальное использование речевой деятельности при выполнении заданий.

Коррекционная работа проводилась с детьми в соответствии с выявленными трудностями зрительного восприятия. Было образовано пять коррекционно-развивающих групп. С каждой из возрастных групп занятия проводились отдельно в групповой и индивидуальной формах. Один из вариантов работы подразумевал необходимость общения с ребенком один на один, чтобы в течение всего занятия он работал, не отвлекаясь на других детей, самостоятельно, без подсказок сверстников решал поставленные перед ним задачи. Такие занятия проводились в индивидуальной форме. Другой вариант работы был спланирован так, что в ходе занятий ребенку приходилось искать и находить ответы на сложные вопросы. Отношения со взрослым, как с непререкаемым авторитетом, не способствовали бы тому количеству споров и доказательств, как отношения со сверстниками, поэтому такие занятия проходили в групповой форме.

Количество занятий для коррекции и формирования разных компонентов было

разным и зависело не только от уровня зрительного восприятия детей, но и от их индивидуальных особенностей.

Длительность занятий колебалась от 15 до 40 минут, в зависимости от возраста детей, сложности материала и темпа работы.

Для оценки результатов формирующих занятий было проведено сравнение экспериментальной группы с контрольными группами (их было две), в первую группу вошли дети, результаты которых первоначально соответствовали возрастной норме или несколько превышали ее, во вторую – дети, не посещавшие коррекционные группы из-за частых пропусков, но имевшие по результатам первичного обследования показатели ниже возрастной нормы.

По окончании занятий проводилась контрольная оценка графических навыков у детей из коррекционных и обеих контрольных групп. В качестве контрольных заданий использовался соответствующий субтест методики Фростиг.

Развитие зрительно-моторной координации происходило путем формирования у детей приемов, разработанных Е.Н. Потаповой, при обучении письму первоклассников. У дошкольников формировалось понятие о контуре как о линии и как об ограничителе предмета, обозначающем его границы. В процессе рисования дети проговаривали вслух все свои действия.

В результате коррекционно-формирующей работы дети из коррекционной группы справились с предложенными заданиями, получив близкое к максимальному количество баллов. (Показатели первичной диагностики были значительно меньше.) Дети затратили на выполнение больше времени, чем когда выполняли задания в первый раз. Ребята работали сосредоточенно, внимательно и аккуратно, чего не было во время первичной диагностики. Все 20 человек пользовались вспомогательными приемами, они понимали, что надо не нарушать контурную линию, соединять четко требуемые предметы, проводя ровные, плавные, непрерывные линии. Дети проявили живой интерес к выполняемой работе.

Результаты повторного выполнения субтеста детьми из первой контрольной группы остались примерно на прежнем уровне, как и балловые оценки. В целом качество работы и реакция на ситуацию обследования не изменились.

Результат выполнения заданий детьми из второй контрольной группы мало отличался от результатов первичного обследования. Дети работали быстро, часто отвлекались, не придавали большого значения требованиям инструкции.

На занятиях **по развитию восприятия фигуро-фоновых отношений** дети учились анализировать геометрические фигуры, сравнивать их между собой, обводить контур.

Результаты коррекционно-формирующей работы оказались следующими.

Дети из коррекционной группы с удивительной легкостью и быстротой, абсолютно самостоятельно справилась с предложенным заданием, активно используя вспомогательные приемы (счет, пометки карандашом, речевое сопровождение). Все дошкольники получили максимальное количество баллов за выполнение всех заданий. Первая контрольная группа дошкольников показала те же результаты, что и при первичной диагностике. Ребята из второй контрольной группы справились с заданием на том же уровне, что и прежде, они допускали ошибки даже в заданиях невысокого уровня сложности, забывая инструкцию и инертно продолжая обводить соседние фигуры. Качество обведения контура значительно отличалось от качества обведения контура детьми из коррекционной группы. Часто дети обводили фигуру, как бы помечая ее. «Зашумленные» фигуры представляли для них большую сложность, ни одно из заданий они не смогли выполнить до конца и верно.

На занятиях **по развитию константности** в ходе обследования предметов происходило знакомство с сенсорными эталонами. Сначала дети знакомились с основными образцами (круг, квадрат, многоугольник), а позднее с их разновидностями. Ознакомление с эталонами происходило не

только в форме показа и называния, но включало действия детей, направленные на сопоставления разных эталонов между собой, подбор одинаковых, закрепление каждого эталона в памяти.

В результате коррекционно-формирующей работы дети из коррекционной группы, выслушав инструкцию экспериментатора, прежде чем приступить к выполнению задания, проговаривали основные отличия той фигуры, которую собирались искать и обводить. Каждая из предложенных в задании фигур рассматривалась по порядку, сравнивалась с эталоном и в зависимости от результата пропускалась или обводилась. Благодаря такой организации ни один ребенок не пропустил ни одной фигуры и не допустил ошибок. Каждый получил максимальный балл за выполнение этого задания. (Первоначальное количество баллов, полученное за это задание, было значительно ниже среднего уровня.) Выполнение субтеста Векслера показало, что у детей появились первоначально отсутствовавшие внимательность и сосредоточенность во время работы с образцом и понимание того, что время, предоставленное для рассмотрения образца, действительно необходимо для максимально успешного выполнения задания. Появился навык работы с пространством листа, отсутствовавший ранее. Дети уже знали названия всех предлагаемых фигур и умели их сравнить. Исчезла ротация, копии фигур повторяли изображения образцов.

Ребята из первой контрольной группы выполнили задание практически на том же уровне, что и прежде. Результаты оценивались средними баллами. Дети работали непоследовательно, хаотично, не используя вербальный контроль действий, допуская единичные ошибки, выделяя лишние фигуры. Балловые показатели детей из второй контрольной группы по этой методике остались практически на прежнем уровне. Качественная и количественная оценки результатов совпадали с полученными ранее. Как и во время первого обследования, ребята допускали ошибки: пропуск нужных фигур, выделение ненужных

фигур, неправильное выделение нужных фигур, небрежная обводка контура.

На занятиях **по развитию восприятия положения фигур в пространстве** в основном использовались задания на ориентацию в системе координат, а также на поиск сходных или отличительных признаков у определенных фигур. Свои действия и ответы дети должны были комментировать и объяснять. На последнем занятии (контрольном) кроме выполнения усложненных вариантов привычных заданий дети занимались конструированием по образцу.

В результате коррекционно-формирующей работы выяснилось, что все дети из коррекционной группы набрали максимальное количество баллов. Ребята очень легко и быстро выполнили весь тест. Ни одно из предложенных заданий на этот раз не вызвало трудностей и заминок. Внимательно рассмотрев образец, дети проговаривали его особенности, а затем выполняли задание – искали либо такой же, либо непохожий. Выбрав один предмет, они объясняли свой выбор, как правило, безошибочно.

Дети из первой контрольной группы выполнили задания на прежнем уровне, некоторые из них не могли логично объяснить свой выбор. Дети из второй контрольной группы не смогли выполнить те же задания, что и в предыдущем обследовании, т.е. за прошедший период времени без специального обучения умение верно воспринимать положение предметов в пространстве осталось на прежнем уровне.

В программе **развития восприятия пространственных отношений** использовались задания, аналогичные заданиям Фростиг. Для того чтобы дети могли выполнить задания самостоятельно, им были предложены цветные ряды точек, с опорой на которые дети ориентировались в пространственных отношениях. Активно использовалось речевое сопровождение. Динамика занятий определялась увеличением степени сложности копируемых детьми образцов.

В результате коррекционно-формирующей работы все дети из коррекционной группы справились даже с самыми трудны-

ми заданиями без помощи экспериментатора и получили за выполнение этого теста максимальное количество баллов. В сложных ситуациях они пересчитывали ряды и точки, постоянно соотнося результаты своей работы с образцом. Даже дети младшей возрастной группы выполнили все задание до конца.

Дети первой контрольной группы выполнили задание на прежнем уровне. Дошкольники второй контрольной группы справились с заданием точно так же, как и на первом диагностическом обследовании. Дети первой и второй возрастных групп не смогли выполнить самых сложных заданий, некоторые допускали ошибки и в заданиях среднего уровня сложности.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1) успешность графической деятельности определяется сформированностью развития компонентов зрительного восприятия. Трудности графической деятельности возникают при нарушении даже одного компонента из этого комплекса;

2) специальное формирование составляющих зрительного восприятия позитивно влияет на эффективность ГД. На основе данных, полученных при диагностике, сделан вывод, что в результате стихийного обучения составляющие зрительного восприятия развиваются неравномерно. Дошкольники испытывают затруднения по всем составляющим ГД. Наибольшее количество трудностей вызывают задания на проверку сформированности фигуρο-фоновоего восприятия и константности восприятия. Позже остальных компонентов формируется восприятие фигуρο-фоновых отношений;

3) несформированность компонентов зрительного восприятия приводит к снижению мотивации к графической деятельности. Из-за несформированности отдельных компонентов успешность графической деятельности первоначально находится на низком уровне, ситуация неуспеха снижает мотивацию к графической деятельности. В результате коррекционной работы у детей из экспериментальных групп мотивация к

графической деятельности возросла, а у детей из контрольных групп осталась на прежнем, низком уровне.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Новое в учении о восприятии пространства // Вопросы психологии. 1960. № 1.
2. *Богуславская З.М.* Особенности графического воспроизведения формы предметов у детей-дошкольников в ситуации учебного рисования // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966.
3. *Венгер Л.А.* О способах зрительного восприятия формы предметов в дошкольном детстве // Развитие познавательных и волевых процессов у детей. М., 1965.
4. *Венгер Л.А.* Генезис сенсорных способностей. М., 1976.
5. *Гальперин П.Я.* Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. 1958. №2.
6. *Запорожец А.В.* Восприятие и действие. М., 1967.
7. *Запорожец А.В., Лисина М.И.* Психологические проблемы развития детского восприятия // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966.
8. *Карабанова О.А.* Формирование действия графического воспроизведения плоского контура у старших дошкольников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1979.
9. *Кислюк Г.А.* К вопросу о формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1956. № 6.
10. *Комарова Т.С.* Формирование графических навыков у дошкольников. М., 1970.
11. *Комарова Т.С.* Теория и практика обучения изобразительной деятельности в детском саду. М., 1979.
12. *Ломов Б.Ф.* Формирование графических знаний и навыков у учащихся. М., 1959.
13. *Пантина И.С.* Формирование движений и навыков письма // Вопросы психологии. 1957. № 4.
14. *Цветкова Л.С.* Аграфия. Алексия // Аграфия и восстановительное обучение: Учебное пособие. М., 1988.
15. *Якиманская И.С.* Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.
16. *Frostig M.* Program for the Development of Visual Perception. N. Y., 1979.