

Я80

284/—

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ им. А.М.ГОРЬКОГО

Н.Ф.ЯРЫШЕВА

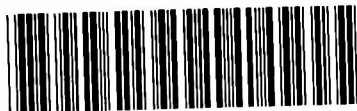
РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ

А в т о р е ф е р а т

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель —  
кандидат педагогических наук,  
доцент К.Н.Лешенко

НБ НПУ



Киев - 1964

\*100196698\*

Программа Коммунистической партии Советского Союза одной из главных своих задач ставит воспитание всесторонне развитого человека. Понятие о всестороннем развитии широко и многообразно. Одним из его компонентов является умение хорошо ориентироваться в пространстве, что жизненно важно для разнообразной деятельности человека.

Развитие у детей-дошкольников пространственных представлений важно не только для совершенствования их практической деятельности. Представления, сформированные на основе ощущений, восприятий, являются необходимой предпосылкой развития мыслительных процессов, общих способностей. Таким образом, изучение развития у детей пространственных представлений связано с решением вопроса об умственном воспитании детей. В старшем дошкольном возрасте, в связи с подготовкой детей к школе, эти вопросы приобретают первостепенное значение. Задача советского дошкольного воспитания состоит в том, чтобы формировать не только те качества личности, которые важны на данной ступени развития ребенка, но и те, которые являются основой для дальнейшего развития.

К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников не раз обращались в своих исследованиях ученые-психологи. Это работы об особенностях восприятия форм /С.Н.Шабалин, З.М.Богуславская, С.Г.Якобсон, В.П.Зинченко, А.Г. Рузская/, о различии направлений /А.Я.Коллодная, И.Ломпшер, М.В.Вовчик-Блакитная, А.А.Люблинская/ об освоении величины предметов /В.К.Котырло/.

Ряд интересных работ посвящен детям младшего школьного возраста. Исследования Б.Г.Ананьева, М.Н.Волокитиной, А.А.Люблинской, О.И.Галкиной, М.А.Гузуевой, А.Н.Клад-

ничкой и других убедительно показывает, что наличие определенного уровня развития пространственных представлений у детей является необходимым условием их успешного обучения в школе.

Педагогических исследований по вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников значительно меньше. В работах Е.И.Тихеевой, Ф.Н.Блехер, А.И.Сорокиной, Б.И.Хачапуридзе наиболее полно разработан вопрос о формировании пространственных представлений у дошкольников в процессе игр и упражнений с дидактическими материалами.

Исследование Т.А.Мусейбовой посвящено изучению генезиса пространственной ориентации по основным направлениям в младшем и среднем дошкольном возрасте.

В последнее время появилось ряд работ, в которых показано своеобразие формирования пространственных представлений у детей в различных видах деятельности, как-то: на занятиях по счету /А.М.Леушина/, по конструированию /В.Г.Нечаева/, по лепке /Е.И.Корзакова/.

В исследовании Н.П.Сакулиной о значении рисования в сенсорном воспитании ребенка ставится вопрос о возможности освоения жизненных форм в процессе обучения детей дошкольников рисованию. Однако, данная работа не исчерпывает всех вопросов, связанных с развитием представлений о формах в процессе обучения рисованию. Не изучены вопросы о развитии представлений о направлениях, величине при обучении рисованию.

Недостаточное освещение вопроса о развитии пространственных представлений у детей в теории дошкольной педагогики, в частности, в процессе обучения рисованию отрицательно сказывается на работе детских садов по подготовке детей к школе.

Воспитанники детских садов в первоначальный период обучения испытывают много трудностей в пространственной ориентировке в окружающей обстановке и на плоскости листа в тетради, книге. Значительная часть учащихся первого класса смешивает представления о правой, левой стороне, не понимает обозначений промежуточных направлений, допускает при письме много ошибок пространственного характера: неправильное направление буквенного или цифрового знака, несоблюдение величины графических знаков, нарушение расстояний между элементами букв, слова-

ми, слогами. Причина этого явления заключается в том, что в детском саду недостаточно внимания обращается на формирование пространственных представлений. Воспитатели детских садов недооценивают разнообразные виды деятельности, в процессе которых формируются пространственные представления. В основном работа по развитию пространственных представлений, по введению в словарь детей словесных обозначений их осуществляется в процессе проведения дидактических игр. В результате этого у многих детей образуется ситуативное понимание пространственных отношений. Часто они не могут перенести в другие условия образовавшиеся в процессе дидактической игры пространственные представления. Обучение в школе требует наличия обобщенных пространственных представлений, оформленных в слове.

В процессе обучения рисованию старших дошкольников возможно эффективное решение задачи развития пространственных представлений в связи с подготовкой детей к школе. Особенно это касается развития понимания пространственных обозначений на плоскости листа, умения соотносить однородные элементы по величине, соответственно располагать на плоскости листа бумаги, что связано с обучением чтению, письму в школе. Развитие этих качеств не обеспечивается другими видами деятельности.

Задача исследования заключалась в том, чтобы выяснить, как формируются у старших дошкольников пространственные представления при соответствующей организации занятий по рисованию, уточнить некоторые вопросы методики проведения занятий, а также выяснить линии преемственности в развитии пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста и первого класса школы, что очень важно для подготовки детей к школе.

Диссертация состоит из введения, пяти глав и заключения.

В первой главе — "Теоретические основы, задачи и методика исследования" излагается диалектико-материалистическое понимание пространства, как объективно-реальной формы существования движущейся материи. В.И. Ленин писал: "В мире нет ничего, кроме движущейся

материи и движущаяся материя не может двигаться иначе как в пространстве и во времени.<sup>1/</sup>

Понятие пространства отражает всеобщее свойство материальных тел обладать протяженностью, занимать определенное место и особым образом располагаться относительно друг друга.

Представления о пространстве в нашем сознании, наши знания о нем возникают из опыта, из практической деятельности. Эти представления являются отражением того, что присуще самой материи, самим предметам природы, а не возникли сами собой в сознании, не являются какой-то выдумкой человека, существующей в его мыслях.

Первоначальный период овладения пространственными представлениями относится к раннему возрасту. Именно в это время, отражая объективно-существующий мир, ребенок знакомится с пространственными свойствами предметов. Отражение пространственных свойств совершенствуется в процессе развития ребенка, в процессе обогащения его опыта.

И.М.Сеченов и И.П.Павлов дали естественно-научное обоснование вопросу о восприятии пространства и образовании пространственных представлений. Они указали на условно-рефлекторный характер образования пространственных представлений. В восприятии удаленности, величины, формы основную роль играет сочетание мышечных ощущений со зрительными, причем ведущее значение имеют мышечные ощущения.

Изучение истории постановки вопроса о развитии пространственных представлений у детей показывает, что различные педагогические теории складывались под влиянием мировоззрения авторов. Идеалистические воззрения /Ф.Фребель/ приводят к мистицизму в педагогических рекомендациях /цветные мячи – радуга, соединяющая небо, землю и бога/. На самом деле игры с "дарами" Фребеля развивали у детей пространственные представления.

Правильнее решали вопросы о формировании пространственных представлений у детей педагоги, стоящие

---

<sup>1/</sup>В.И.Ленин, Сочинения, том 14, стр. 162.

на позициях сенсуализма /Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинский/. Высказанные ими взгляды на психофизиологические основы образования пространственных представлений не противоречили основным положениям идей И.М.Сеченова о значении движений, зрения и осязания в формировании пространственных представлений.

Круг необходимых ребенку пространственных представлений различными педагогическими системами /Я.А. Коменский, Г.Песталоцци, Ф.Фребель, М.Монтессори, Е.Н.Водовозова/ определялся по-разному. Зачастую он был подсказан возможностями дидактического материала, на котором осуществлялось формирование пространственных представлений у детей /"Дары" Ф.Фребеля, дидактический материал М.Монтессори/. Специально этому вопросу в истории педагогики не уделялось внимания. Лишь в период бурного развития общественного дошкольного воспитания в нашей стране объем необходимых ребенку пространственных представлений стал выделяться в программах для детских садов. Анализ их свидетельствует о том, что круг пространственных представлений, необходимый для дошкольников, нередко определяется вне связи со спецификой тех видов деятельности, в процессе которых происходит формирование пространственных представлений у детей, очерчен он неполно, разбросанно. В результате этого программа воспитания детей в детском саду еще не достаточно ориентирует воспитателей в работе по развитию пространственных представлений у детей.

Выдающиеся деятели зарубежной и русской дореволюционной педагогики /Ж.Ж.Руссо, Г.Песталоцци, Я.А.Коменский, Ф.Фребель, М.Монтессори, К.Д.Ушинский, Е.Н.Водовозова/, видные деятели дошкольного воспитания /Л.К.Шлегер, А.С.Симонович, Е.И.Тихеева/ выдвигали различные методы работы по формированию пространственных представлений у детей /в играх со строительным материалом, в повседневной жизни, в процессе рассматривания иллюстраций и т.д./. Их рекомендации до настоящего времени широко используются в практике работы детских садов. Определенный вклад в разработку вопроса о формировании пространственных представлений

у детей в советскую дошкольную педагогику был внесен Е.И.Тихеевой, Ф.Н.Блехер, Б.И.Хачапуридзе, в последнее время Т.А.Мусейбовой. Анализ их работ показывает, что наибольших успехов дошкольная педагогика достигла в теоретической и практической разработке вопроса о развитии пространственных представлений при помощи дидактических игр и специальных упражнений с искусственно созданными дидактическими материалами. Вопрос о развитии пространственных представлений в процессе разнообразных видов деятельности, в том числе при обучении рисованию изучался мало.

На решение вопроса о развитии пространственных представлений в процессе обучения рисованию отрицательное влияние оказывали теории К.Бюллера, В.Штерна, К.Риччи, Г.Кершенштейнера, утверждавшие, что детям-дошкольникам недоступно изображение реальных форм, пропорций предметов, следовательно, нельзя и говорить о возможности формирования пространственных представлений в процессе рисования. Идеалистическая теория о спонтанном развитии ребенка, о самовыявлении возможностей пустила глубокие корни в методике обучения рисованию детей дошкольного возраста. Детей не обучали приемам изображения, не учили вычленять пространственные свойства при восприятии предметов. Отдельные положения, касающиеся вопроса о развитии пространственных представлений в процессе обучения рисованию мы находим в работах Е.А.Флериной, Н.П.Сакулиной, Л.А.Раевой. В современной педагогической науке наиболее полно освещен вопрос о развитии пространственных представлений о форме при обучении детей рисованию /хотя и тут необходимы новые исследования/. Процесс развития представлений о направлениях, величине при обучении рисованию почти совсем не изучен. Требуют уточнения и разработки отдельные положения в методике формирования пространственных представлений у старших дошкольников в процессе обучения рисованию. Необходимо определение линий преемственности в формировании пространственных представлений у детей подготовительной к школе группы детского сада и первого класса школы.

При проведении исследования по теме диссертации были поставлены конкретные задачи:

1. Исследовать развитие представлений о форме, направлении, величине в процессе обучения рисованию.

2. Разработать методику формирования представлений о форме, направлении, величине в процессе обучения рисованию.

3. Проследить влияние сформированных у детей пространственных представлений на их дальнейшее обучение в школе.

Для осуществления поставленных задач мы пользовались констатирующим и обучающим экспериментом. Экспериментальная работа велась в четырех подготовительных к школе группах с 1960 по 1963 г. Обοими видами эксперимента был охвачен 91 ребенок. Для учета сдвигов в развитии пространственных представлений у детей в начале и конце учебного года проводился констатирующий эксперимент, в ходе которого детям были предложены индивидуальные задания по четырем сериям.

Задания первой серии имели целью выяснить наличие у детей представлений о геометрических формах, направлениях, величине и их словесных обозначений.

Задания второй серии эксперимента предполагали выяснение уровня развития у детей пространственной стороны видения, умения определять и называть словом направление элементов узора на плоскости листа.

Задания третьей и четвертой серии эксперимента должны были установить точность образующихся у детей пространственных представлений о величине, пространственном расположении элементов в узоре.

Сдвиги в развитии пространственных представлений у детей учитывались и в процессе проведения обучающего эксперимента. Основным критерием оценки правильности образующихся представлений о форме, величине, направлении было сходство изображаемого на рисунке с натурой. Проводился анализ высказываний детей, у которых проявлялось умение выделить соотношения по величине, правильно оценить сходство рисунка с моделью, вычленивая пространственные признаки. Обработка экспериментальных материалов



проводилась путем количественного подсчета правильных и неправильных ответов детей и перевода их в процентные отношения.

Обучающий эксперимент был организован в четырех подготовительных группах /детские сады №№ 4/70, 7,59, 262 г.Киева/.<sup>1/</sup> В экспериментальных группах был 71 ребенок, в контрольной – 20. Занятия в экспериментальных группах вели воспитатели по заранее разработанным конспектам. Ход занятий протоколировался. Собирались и анализировались детские работы. Было запротоколировано 240 занятий, собрано и проанализировано около 5000 детских рисунков. В двух экспериментальных группах, названных нами экспериментальными группами первого варианта, работа по формированию пространственных представлений сосредотачивалась главным образом на занятиях рисования. Такая постановка работы была необходима для того, чтобы проверить роль рисования в развитии пространственных представлений у детей. При этом мы не исключали искусственно другие виды деятельности, как-то: конструирование, занятия лепкой, аппликацией, гимнастикой, подвижные и дидактические игры. Однако, основная работа проводилась в процессе обучения рисованию.

Исходя из наблюдений, проведенных в первом классе школы, для экспериментальных групп был специально определен несколько больший объем пространственных представлений, чем предусмотренный программой воспитания детей в детском саду.

Экспериментальная работа по формированию пространственных представлений у детей осуществлялась в системе занятий по рисованию. При разработке системы занятий по рисованию мы исходили из того, что в развитии пространственных представлений обобщениям должно предшествовать накопление чувственного опыта. Во всех занятиях мы постепенно усложняли задачи по формированию пространственных представлений. Осуществляя работу по закреплению и обобщению пространственных представлений,

---

<sup>1/</sup> Воспитатели т.т. О.А.Ушакова, О.П.Казова, П.Н.Скрипник, Б.Ю.Цыбуля.

мы варьировали условия восприятия, обращали внимание на практическое использование имеющихся у детей пространственных представлений. При планировании занятий по рисованию учитывалось содержание текущей жизни детей, их технические возможности, т.е. навыки в рисовании,

Для того, чтобы получить сравнительные данные и подтвердить предположения о возможности и целесообразности осуществления работы по формированию пространственных представлений в процессе обучения рисованию, мы ввели второй вариант экспериментальной группы и контрольную группу.

В экспериментальной группе второго варианта работа по формированию пространственных представлений осуществлялась преимущественно в процессе дидактических игр и зрительных диктантов. Занятия по рисованию проводились обычно, без включения в них заданий, способствующих формированию пространственных представлений.

Работа по формированию пространственных представлений в контрольной группе проходила по существующей программе и методике обучения детей рисованию.

По данным наблюдений, группы были приблизительно одинаковыми в отношении общего развития детей.

Во второй главе диссертации "Развитие представлений о форме в процессе обучения рисованию" отражена система работы и методика формирования у детей представлений о форме.

Наличие у старших дошкольников определенного уровня развития представлений о форме очень важно для предстоящего обучения. С формой дети встречаются в различных разделах начального обучения – при изучении грамоты, рисования, элементов геометрии. В чтении, например, знание формы связано со зрительным различением знака-графемы, в письме – с овладением навыками правильного узнавания, представлявания и изображения букв.

У детей шести лет представления о формах характеризуются нечеткостью. Она проявляется в генерализации, чрезмерной обобщенности представлений. Дети относят к кругу и квадрату формы, сходные по очертаниям /овал,

прямоугольник/. Наблюдается опредмечивание форм /овал - сливка/. Если характерные признаки в форме /протяженность длинных сторон в прямоугольнике/ обозначены не достаточно резко, дети часто искажают такую форму при графической передаче.

Учитывая особенности восприятия форм, важно учить детей вычленять их при рассматривании предметов перед рисованием.

Вычленение форм из окружающих предметов возможно при наличии у детей представлений о наиболее распространенных геометрических формах /круг, квадрат, прямоугольник, овал, треугольник/. Овладение представлением об обобщенной геометрической форме необходимо для того, чтобы дети впоследствии могли вычленить эту форму в предметах, на основе чего совершенствовать восприятие и изображение жизненных форм в рисунке.

Один из первых этапов в работе по развитию представлений о форме в процессе обучения рисованию состоит в уточнении имеющихся представлений о формах и ознакомлении с новыми формами. С этой целью целесообразно давать детям задания типа рисование постройки из геометрической мозаики. Ознакомление и уточнение представлений о геометрических формах при выполнении таких заданий происходит естественно /учитывая характер изображаемых предметов/. При выполнении задания ребенку старшего дошкольного возраста нетрудно усвоить, что неточность в изображении форм приводит к подмене одних форм другими. Например, нарушение формы круга, вытягивание его приводит к образованию овала. Сравнение различных форм в процессе их анализа имеет большое значение для понимания детьми различий в формах, дифференцировке представлений о них.

Второй этап в работе по развитию представлений о формах в процессе обучения рисованию состоит в создании у детей чувственных накоплений при варьировании условий восприятия. Для обобщения пространственных представлений необходимо накопление чувственного опыта в разнообразных условиях, обозначение пространственных признаков словом. С этой целью детям могут быть пред-

ложены различные задания. Наиболее благоприятные возможности создаются при выполнении детьми следующих заданий по рисованию:

1/ Задания, в которых форма определяет композицию рисунка. Декоративное рисование в форме прямоугольника требует одного размещения рисунка, в форме треугольника – другого. Таким образом, форма подсказывает специфическое построение рисунка.

2/ Задания, в которых форма не дробится, а одна наиболее ярко выступает в предмете, как бы определяет собою контуры его. Например, при рисовании автобуса форма корпуса автобуса – прямоугольная, хорошо видна в предмете, определяет контуры предмета.

Такие задания предполагают восприятие форм в различных ракурсах, различной величине, цвете, что способствует лучшей дифференцировке, обобщению представлений о формах.

Третий этап работы в системе занятий по развитию у детей представлений о форме в процессе рисования связан с включением представлений детей о форме в их практическую деятельность. На этом этапе работы от детей можно требовать самостоятельного определения формы в предмете, обозначения ее словом, а также более точной передачи формы в рисунке.

Роль воспитателя на различных этапах работы по развитию у детей представлений о формах неодинакова. На первом этапе особенно большое значение имеет начало занятия по рисованию. Роль воспитателя состоит в четком проведении сравнения форм, в опоре на предыдущий опыт ребенка. У детей подготовительной к школе группы в начале учебного года есть некоторый опыт в дифференцировке форм. Воспитатель проводит всю последующую работу по уточнению и дальнейшему развитию представлений о формах. При этом воспитатель может использовать разнообразные приемы: рассматривание форм, сравнение их, определение различий, показ, объяснение. В результате осуществления заданий первого этапа у детей образуются представления об обобщенных геометрических формах. Это является предпосылкой для осуще-

ствления второго этапа работы.

Методика проведения работы на втором этапе отличается тем, что воспитатель помогает детям определить форму, уточняет различия в форме предметов. На третьем этапе воспитатель требует от детей уже самостоятельного определения формы. Вычленение формы не является самоцелью, а лишь необходимый элемент в обучении рисованию, поскольку перед детьми стоит задача передачи формы предметов. Выделение формы словом перед изображением предмета необходимо для уточнения представлений о нем. Представления образуются на основе восприятия. Известно, что восприятие детей характеризуется недостаточной расчлененностью. Слово помогает выделить определенный признак, образовать более четкое представление о нём.

В процессе рисования воспитатель должен добиваться от детей передачи в рисунке формы данного предмета. Это требование является гранью, позволяющей нам решительно отмежеваться от формалистических методов в обучении рисованию, которые упрощали передачу предметов в рисунке, путем сведения их к абстрактным геометрическим формам. В ходе занятия воспитатель добивается более точного изображения данного предмета, напоминая детям о характерных особенностях форм, направляя внимание ребенка на особенности формы, если ребенок изображает её неправильно.

Для развития представлений о форме в процессе обучения рисованию важное значение имеет проведение анализа детских работ. Критическое восприятие рисунка способствует осознанию ошибок в изображении формы, даёт возможность детям активно оперировать в своей речи словами, обозначающими формы, позволяет понять, что красота рисунка зависит от сходства с реальной формой.

Анализ показателей, которые были получены в результате констатирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах, свидетельствует в пользу предложенной нами методики, поскольку она в большей мере способствовала формированию умения вычленять требуемую форму в предметах, обобщать её. Это видно из предложенной ниже таблицы.

ТАБЛИЦА

показателей различения детьми экспериментальной и контрольной групп форм в конце учебного года

Наименование форм	Количество ответов в процентах					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	пра- виль- но	непра- виль- но	не дано отве- тов	пра- виль- но	непра- виль- но	не дано отве- тов
Квадрат	100	-	-	100	-	-
Круг	100	-	-	90	10	-
Овал большой	98	-	2	-	85	15
Овал маленький	90	8	2	-	100	-
Прямоугольник большой	82	16	2	10	80	10
Прямоугольник маленький	96	2	2	25	75	-
Треугольник	100	-	-	65	35	-

Проводившаяся в процессе обучения рисованию работа по развитию представлений о форме положительно сказывалась на качестве детских рисунков.

Третья глава диссертации "Развитие представлений о направлениях в процессе обучения рисованию" посвящена рассмотрению системы заданий, методики формирования у детей представлений о направлениях и анализу результатов этой работы.

Понимание направлений в пространстве очень важно для обучения детей в первом классе. Без них нельзя обойтись при обучении письму, при восприятии картины и литературных произведений. Представления о направлениях в пространстве важны для уроков физкультуры, ручного труда, рисования. Они необходимы для органи-

зации поведения ребенка в классе. Исследование показало, что у старших дошкольников представления о направлениях характеризуются нечеткостью в различении левого, правого в обычном пространстве, нечеткостью в различении верха, низа, левого, правого на плоскости листа, неумением словесно обозначить отношения по признаку направления между частями узора на плоскости, большим количеством неадекватных реакций на словесно-предъявляемые требования по пространственному расположению частей на плоскости, неумением передавать направления графически в рисунках, где они представлены многообразно.

Легче всего дети осваивают вертикальные направления – верх, низ, середина. Труднее усваиваются направления сторон – правая, левая, связанные с дифференцировкой рук и сторон собственного тела, в которых объективно нет различий, но которые отличаются функциями /правой рукой рисуют, едят/. Еще труднее усваиваются промежуточные направления /правый верхний, левый нижний/. Это сложные для понимания детей синтетические направления, усвоение которых возможно лишь при условии овладения различением простых направлений /о верхе, низе, левом, правом/. В соответствии с этим система занятий должна последовательно включать задания на уточнение вертикальных направлений /верх, низ, середина/, а затем на представления о правой, левой стороне и на промежуточные направления. Нужно отметить, что в обычном пространстве дети подготовительной группы хорошо различают вертикальные направления, однако часть детей смешивают их на плоскости листа. Благоприятные условия для развития у детей представлений о направлениях представляют следующие задания по рисованию:

а/ задания, в которых при объяснении последовательности выполнения узора объективно выступает необходимость называть направления. Например, в заданиях декоративным рисованием при построении рисунка, объясняя последовательность выполнения узора, воспитатель указывает: "Найдём середину, нарисуем лепестки так: сначала с правой стороны, затем с левой, сверху, снизу, в правом верхнем углу, в левом верхнем углу и т.д. .

б/ Задания, в которых для создания правильного образа на первый план выступает передача направления. Форма представлена однообразно. Например, рисование ветки елки, сосны с использованием натуры, требует передачи направлений основных и боковых веточек. Форма представлена однообразно.

Для того, чтобы представления о направлениях четко дифференцировались, нужно заботиться о неоднократном восприятии направлений в разнообразных условиях. Занятия рисованием предоставляют большие возможности для изменения условий восприятия. В одном случае ребенок воспринимает пространственные признаки в окружающем пространстве /направление веток на березке/, в другом случае — на плоскости листа. Вычленение направлений основных элементов в узоре может проводиться на различных формах: круге, квадрате, прямоугольнике и т.д.

Активная практическая деятельность в наибольшей степени способствует закреплению знаний, поэтому нужно включать приобретенные детьми представления в самостоятельную деятельность. Элементы работы по самостоятельному определению направлений могут включаться в разнообразные задания, среди них наиболее благоприятные условия для самостоятельного использования детьми представлений о направлениях имеют следующие:

а/ задания, в которых принцип последовательности выполнения рисунка знаком детям и им предлагается подумать и самостоятельно рассказать о последовательности выполнения данного рисунка, употребляя правильное обозначение направлений. Например, задание по декоративному рисованию ткани.

б/ Задания, в которых детям предлагается действовать без показа, по словесной инструкции. Например, упражнение в рисовании на клетчатой бумаге украинского орнамента. В этом случае дети воспринимают инструкцию воспитателя о порядке заполнения узора на слух и выполняют в соответствии с этим действия.

Важную роль в формировании представлений о направлениях в процессе занятий рисованием имеет начало



занятия, когда воспитатель рассматривает с детьми натуру, выделяя при этом направления в предметах или частях узора. В этом случае происходит вычленение и осознание пространственных отношений по признаку направления. Это очень важный психологический этап в овладении ребенком пространством, поскольку происходит выделение и осознание направлений, как объективных явлений, существующих наряду с конкретными предметами. Благодаря слову, у ребенка на основе чувственного опыта формируются представления о направлениях.

Важное значение для развития представлений о направлениях имеет непосредственно процесс изображения. Воспитатель должен требовать от ребенка, чтобы он передавал такое же расположение элементов, как и в объекте рисования. Особенно благоприятные условия для осуществления этих задач представляют занятия по рисованию с натуры. Реализация этого требования необходима с двух точек зрения.

Во-первых у детей происходит накопление опыта в передаче направления графическим способом на плоскости, а это имеет большое значение для подготовки ребенка к школе. Б.Г.Ананьев указывает, что в первоначальном развитии представлений о букве очень важна о б р а з - н а я сторона, т.е. представление графемы. Психологический анализ детских представлений графемы показывает, что в восприятии буквы, а затем и в представлении о букве повторяются те явления, которые были характерны для ребенка раньше при восприятии вещей: нерасчлененность восприятия, неустойчивость в отражении пространственных отношений и соотношений. Направление знака оказывается очень существенным и вместе с тем наиболее трудным для усвоения ребенком в овладении графемой. Следовательно, накопление опыта ребенком в восприятии направлений, развитие представлений о направлениях и передача их графическим способом необходимы для создания у детей готовности к овладению письмом.

Во-вторых, более реалистическая передача направления в рисунке повышает его художественную ценность,

поскольку основным критерием при оценке рисунка является его сходство с натурой. Следовательно, задачи эстетического воспитания и развития представлений о направлениях объединены. Значение слова воспитателя, когда оно в процессе изображения взаимодействует со зрительным восприятием объекта, состоит в совершенствовании образа, что способствует задаче формирования представлений о направлениях.

Проведение анализа детских рисунков позволяет критически оценить работу детей по передаче направлений, способствует активному использованию словесных обозначений направлений.

Проводившаяся работа способствовала сдвигам в уровне развития представлений о направлениях у детей экспериментальных групп. Сравнение показателей убеждает, что более высокий уровень умения вычленять и обозначать словом то или иное направление на плоскости листа, обобщенность представлений наблюдалась у детей экспериментальных групп первого варианта. Это видно из нижеприведенной таблицы.

ТАБЛИЦА

показателей понимания детьми словесно предъявляемых требований по пространственной ориентировке на плоскости листа в конце учебного года

Наименование групп	Количество детей	Количество выполненных заданий в процентах	
		правильно	неправильно
Экспериментальная группа.....	49	96	4
Контрольная группа	20	55	45

В экспериментальной группе первого варианта произошли сдвиги в графической передаче направлений при изображении в рисунках. Дети научились передавать характерное направление элементов при изображении предметов с представленным многообразием направлений. В их рисунках появились попытки передачи заслонения одних предметов другими, что свидетельствует о подходе к перспективному изображению.

В четвертой главе диссертации - "Развитие представлений о величине в процессе обучения рисованию" излагается система заданий и методика формирования представлений о величине, анализируются полученные результаты.

Определенный уровень развития у детей представлений о величине является необходимой предпосылкой для успешного обучения в школе. Точная дифференцировка пространственной протяженности требуется с первых же дней при обучении детей письму, поскольку каждый графический знак характеризуется определенной величиной. Ребенку нужно проводить точный анализ величины знаков и их элементов, соотносить величину знака с величиной клеток или величиной основных и вспомогательных линий в тетради.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что значительная часть /одна треть/ детей подготовительной группы вначале учебного года не умела самостоятельно выделить признак величины, как свойство, характеризующее предмет. При оценке величины дети отмечают преимущественно общие различия в размерах, обозначая их словами - большой, маленький. Обозначений отдельных протяженностей - длины, ширины, высоты в активном словаре у детей нет. Детям понятно требование изобразить предметы такими же по величине, как на образце, однако, практическое осуществление этой задачи оказывается весьма сложным, особенно при графической передаче.

Развитие представлений о величине, основанное на дифференцировке отдельных протяженностей, очень тесно

связано с обучением рисованию. Развивающиеся и уточняющиеся представления детей о величине способствуют при обучении рисованию более правильной передаче ими пропорций в предмете. Правильная передача пропорций лежит в основе реалистического изображения, поэтому задача развития представлений о величине должна включаться во все занятия по рисованию. Большое количество чувственных накоплений в дифференцировке величин способствует развитию более правильных представлений о величине, обеспечивает овладение словесными терминами, выражающими различные протяженности.

Основное внимание при построении системы занятий по рисованию должно уделяться постепенности в усложнении заданий по передаче соотношений по величине. Поэтому задания важно планировать так, чтобы предметное рисование предшествовало тематическому, а тематическое рисование должно включать рисование предметов, знакомых детям.

Варьирование условий восприятия величины достигается на каждом занятии, поскольку объекты рисования каждый раз новые.

Исследователи считают, что наличие у детей представлений о величине ещё не означает, что они могут передать их графически. Наблюдения, проведенные за детьми, дают основание думать, что такой разрыв между представлением и изображением может быть преодолен при проведении специальной работы с детьми. Для этого воспитателю нужно научить ребёнка способу действия.

Большое значение для создания у детей правильных представлений о величине имеет проведение детального рассматривания предмета и вычленения словом соотношения частей по величине. Обозначение словом необходимо для выделения признака величины из совокупности других свойств. Выделяя словом соотношения по величине в рассматриваемом предмете, воспитатель способствует тем самым образованию у детей более четких представлений о величине. Однако, наличие более четких представлений о величине ещё не всегда даёт ребёнку возможность передать её графически правильно. Ребёнка нужно научить приемам изображения.

Для обучения детей равномерному размещению эле-

ментов в узоре эффективным оказывается применение легкой дополнительной линии. Этот прием используется вначале обучения, пока дети не научатся рисовать одинаковые по величине элементы.

Важным моментом в обучении детей умению передавать величину, соотносить элементы по величине является планирование рисунка с включением в этот процесс счета. Наблюдения за детьми показали, что у них нет взаимосвязи между количественными и пространственными представлениями. Например, нужно разместить одинаковое количество некрупных цветков на противоположных сторонах прямоугольника. Дети начинают рисовать на краю листа и рисуют на этой стороне столько, сколько уместится. Переходя на другую сторону прямоугольника, они рисуют произвольное количество цветков, не согласуя изображения ни по величине, ни по количеству с теми, что расположены на другой стороне. Поэтому большой эффект дает вооружение детей способом последовательного построения рисунка: посчитать элементы, разместить, предварительно нарисовав основной элемент, проследить, чтобы все элементы были на одинаковом расстоянии. Применение приема предварительной разметки в подготовительной группе дает положительные результаты в работе с детьми по развитию представлений о величине. Соизмеряя на глаз отрезки, дети развивают глазомер. Они начинают более правильно передавать расстояния между отдельными элементами, входящими в кайму, правильно передавать их величину. Сделанный детьми красивый рисунок радует их. Такое эмоциональное состояние очень важно, так как является стимулом для дальнейшего совершенствования рисунка на основе развития глазомера, умения соотносить отдельные элементы по величине. В процессе выполнения таких заданий ребенок активно мыслит, планирует свои действия, а эти качества очень важно формировать для подготовки детей к школе.

Проведение экспериментальных занятий показало, что следует дозировать количество отметок. Вначале детям можно предложить отметить лишь общую величину изображаемого предмета, постепенно можно увеличивать коли-

чество делений. В последовательности разметки нужно придерживаться определенной системы – вначале вычленять только вертикаль, поскольку вычленение вертикали легче для дошкольника, чем горизонтали. Задания, в которых величина натуры не соответствует величине листа, а больше в 2–3 раза, требуют не простого переноса величины натуры на листок, а соответствующего уменьшения ее, приспособления к размерам листка, без нарушения пропорций. Для детей это более трудная задача, однако они с ней справляются. Все же целесообразно для первых занятий подбирать такие предметы для рисования, которые могут быть изображены на листке в натуральную величину, постепенно вводя предметы, требующие соответствующих уменьшений.

Для развития умения передавать величину предметов в сюжетном рисунке нужно обучать детей приему рисования более близких предметов крупным планом, а далеких – мелким. Для подведения детей к этому хорошо использовать перед занятиями или вначале занятий наблюдения, картины.

В ходе создания рисунка у детей накапливается опыт в передаче графическим способом представлений о величине. Роль воспитателя на занятиях состоит в напоминании детям способа изображения или величины. Это важно для оживления условных связей, образованных у детей в процессе рассматривания предмета. На занятиях рисованием с использованием натуры, воспитатель напоминает детям о том, чтобы они чаще обращались к натуре. Такие указания по ходу выполнения рисунка заставляют детей сравнивать по величине изображение с натурой, следовательно, ребенок упражняется в сравнении, соизмерении протяженности на глаз. Важно научить ребенка способу исправления допущенной ошибки в передаче величины – дорисовать какой-то элемент, увеличить и т.д.

Большое значение для развития представлений о величине имеет конец занятия – анализ детских работ. Сходство рисунка с моделью зависит от правильной пе-

редачи пропорций. Поэтому воспитатель должен направлять внимание детей на оценку пропорций, то есть соотнесе-ние по величине в рисунке. Важно, чтобы дети употребляли точные обозначения длины, высоты, ширины.

Использование указанных приемов способствует формированию у детей представлений о величине. Наглядное подтверждение сдвигам в уровне развития точности восприятия величины у детей экспериментальных и контрольных групп дает прилагаемая таблица.

ТАБЛИЦА

показателей выполнения задания на передачу абсолютной величины в конце учебного года

Наименование групп	Количество выполненных заданий в процентах	
	правильно выполненных	неправильно выполненных
Экспериментальная группа .....	92	8
Контрольная группа	65	35

В экспериментальных группах первого варианта дети быстро вычленили величину среди других признаков, правильно обозначали ее словом, более правильно передавали величину предмета в изображении.

В пятой главе диссертации — "О некоторых вопросах преемственности в формировании пространственных представлений между детским садом и школой" проанализированы данные, полученные при наблюдении за детьми в школе.

Необходимость преемственности в формировании пространственных представлений определяется значением

пространственных представлений для всей познавательной, деятельности человека. Подчеркивая это, профессор Б.Г.Ананьев писал: "Каждое ощущение, любой модальности, качества и интенсивности, а также длительности характеризуется определённым пространственным компонентом."

Обеспечение преемственности диктуется как ближайшими, так и перспективными требованиями по развитию у детей пространственной ориентировки и пространственного воображения. В учебных предметах первого класса место их небольшое, но на эти знания опирается обучение детей в старших классах, и в дальнейшем они имеют большое значение в трудовой деятельности людей.

Формирование пространственных представлений в плане подготовки детей к обучению в школе включает в себя как бы две задачи:

1/ развитие умения дифференцировать пространственные отношения /например, между величиной буквенного знака и величиной клеток в тетради, между направлением вспомогательных линий в тетради и направлением элементов букв, цифр и т.д./;

2/ овладение пространственными представлениями и соответствующими словесными обозначениями, без которых невозможно усвоение многих учебных предметов — это пространственные представления о формах, протяженности, направлениях.

Всё перечисленное выше входит в содержание учебных предметов первого класса. Таким образом, с первого же дня пребывания ребенка в школе ему необходимо быть готовым к выполнению требований учителя по пространственной ориентировке, дифференцировке пространственных отношений.

Изучение состояния работы детского сада по развитию пространственных представлений показывает, что в подготовительной группе в очень малой степени используются возможности для накопления чувственного опыта у детей в дифференцировке пространственных отношений. Например, редко проводятся наблюдения с выделением



пространственных свойств, у детей мало практики в сопоставлении величин, не всегда указываются достаточно эффективные приемы работы для разметки расстояний, мало используются приемы сравнения при оценке форм, направлений. В связи с этим, практика обучения в детском саду нуждается во введении некоторых дополнительных приемов и изменении характера требований к детям. Необходимо увеличить количество наблюдений, в процессе которых вычленять пространственные признаки. Обратит внимание на увеличение деятельности детей, связанной с дифференцировкой величин, направлений на плоскости листа, расширить использование метода сравнения.

Не менее важная задача в развитии пространственных представлений у детей — овладение детьми словесными обозначениями. Решение этой задачи целиком основывается на первой: расширение чувственной основы повышает уровень обобщения пространственных представлений, выраженных в слове.

Требования по пространственной ориентировке, предъявляемые школой к учащимся первого класса в первоначальный период обучения, превосходят тот объем пространственных представлений, который указан в программе подготовительной группы детского сада. Например, с первых же дней обучения в школе учитель предлагает детям рассмотреть картинки, спрашивая у них, что нарисовано в правом верхнем углу и т.д. А между тем, знания о промежуточных направлениях программой детского сада не предусматриваются. Круг пространственных представлений и их словесных обозначений, определенный программой детского сада недостаточен для подготовки детей к первоначальному обучению. Поэтому для создания преемственности между детским садом и школой необходимо уточнить в программе подготовительной группы объем пространственных представлений. Необходимо также систематизировать пространственные представления по группам, указать в каждом из разделов программы круг пространственных представлений, которые можно реализовать в данном виде деятельности, ввести в программу подготовительной группы в раздел "Рисование" требова-

26

ние о развитии у детей умения ориентироваться в направлениях не только в окружающем пространстве, но и на плоскости листа, включить в круг программных требований знания о промежуточных направлениях, о формах "прямоугольник", "овал".

Наблюдения в школе за детьми экспериментальных групп первого варианта доказывают, что большие возможности для создания преемственности в формировании пространственных представлений у детей подготовительной группы детского сада и первого класса школы создаются при соответствующей постановке работы на занятиях по рисованию. В процессе обучения рисованию дети накапливают опыт в дифференцировке форм, величин, направлений, развивают глазомер. На этой основе происходит формирование пространственных представлений, овладение умением ориентироваться на плоскости листа.

Дети экспериментальных групп первого варианта по сравнению с детьми экспериментальной группы второго варианта и контрольной группой не испытывали затруднений при выполнении словесно предъявляемых требований по пространственной ориентировке, обнаружили большую самостоятельность при ориентировке на плоскости листа, делали меньше ошибок на соотнесение величины графического знака с величиной клетки, меньше ошибок глазомерного характера.

х х

х

Проведенное исследование дало нам возможность сделать следующие выводы:

1. Рисование является такой деятельностью, в процессе которой ребенок учится ориентироваться в пространственных отношениях не только в обычном пространстве, но и на плоскости листа. В процессе обучения рисованию происходит объединение образа, слова и действия, что и приводит к формированию той группы пространственных представлений на плоскости, развитие которых не обеспечивается другими видами деятельности. Очень важно, что

в рисовании дети накапливают чувственный опыт в различении, сравнении форм, протяженностей, направлений. При этом образуются сложные зрительно-двигательные связи. Накопление этого опыта необходимо для подготовки детей к обучению в школе.

2. Развитие пространственных представлений в процессе обучения рисованию возможно осуществлять при выполнении детьми различных заданий, хотя среди них есть более специфичные для развития представлений о форме, направлении, протяженности. Если процесс восприятия ребенком предмета является целенаправленным, если ребенку указывается способ действия, ставятся определенные требования к полноте изображения и передаче характерных особенностей предмета, то это способствует развитию у детей более правильных представлений о пространственных свойствах и более точному воплощению в рисунке реальных форм, пропорций. Эти данные говорят о значении руководства процессом восприятия и изображения. Они полностью опровергают мнение сторонников "спонтанного" развития ребенка, утверждающих, что детям-дошкольникам недоступно изображение реальных форм, пропорций в предметах.

3. Работа по развитию пространственных представлений у детей в процессе обучения рисованию положительно сказывается на подготовке детей к выполнению требований школы по развитию пространственных представлений у детей, способствует развитию внимания, наблюдательности.

#### Список опубликованных работ:

1. Формування просторових уявлень у дітей старшої групи в процесі навчання. Журнал "Дошкільне виховання", 1962, № 2.
2. Особливості просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Тези доповідей звітно-наукової конференції кафедр КДПІ імені О.М.Горького, 1962.
3. Про формування просторових уявлень в зв'язку з підготовкою до навчання письма. Журнал "Дошкільне виховання", 1963, № 2.

4. Формування просторових уявлень у старших дошкільників у процесі навчання малюванню. Тези доповідей звітно-наукової конференції кафедр КДПІ імені О.М.Горького, 1963.
  5. Розвиток уявлень про напрямки в процесі навчання малюванню в підготовчій групі. Журнал "Дошкільне виховання", 1964, № 8.
  6. Розвиток уявлень про величину в процесі навчання малюванню в підготовчій групі. Тези доповідей звітно-наукової конференції кафедр КДПІ імені О.М.Горького, 1964.
-