

074.
E-453

На правах рукописи

ЕКЖАНОВА Елена Анатольевна

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ
ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С
УМСТВЕННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

(умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития)

13.00.03 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



Москва - 2003.

Работа выполнена в Московском государственном социальном
университете

ГОС. НАУЧНАЯ
БИБЛИОТЕКА
ИМЕНИ
М. Д. УШИНСКОГО

Официальные оппоненты:

022

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель
науки РФ *Комарова Тамара Семеновна* 03-29.7.21

доктор педагогических наук, профессор

Перова Маргарита Николаевна

доктор психологических наук, профессор

Плаксина Любовь Ивановна

Ведущая организация:

Московский городской педагогический университет

Защита диссертации состоится «02» октября 2003 года в 14-00
часов на заседании диссертационного совета Д 008.005.01 в ГНУ
«Институт коррекционной педагогики РАО» по адресу: 119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в ГНУ «Институт
коррекционной педагогики РАО».

Автореферат разослан «___» августа 2003 года.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат псих.

Алле А.Х.

Алле А.Х.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. На протяжении всей истории развития специальной психологии и коррекционной педагогики исследователи разрабатывали методы работы, сочетающие в себе высокую диагностическую и коррекционную направленность. Уже в начале XX века психиатры, психологи и педагоги (В.М. Бехтерев, 1910; К.Бюлер, 1924; Л.С.Витин, 1911; Ф.Гудинаф, 1926; В.П. Кащенко, 1919; Г.Кершенштейнер, 1914; С.А. Левитин, 1911; К.М. Лепилов, 1923; Н.А.Рыбников, 1926; Е.А.Флерица, 1923; Г.Фолькельт, 1930) выделяли изобразительную деятельность как одно из важнейших средств в диагностическом инструментарии специалистов, работающих с детьми разного возраста. Гораздо позднее изобразительная деятельность начала применяться в коррекционных целях. Известны работы по использованию изобразительной деятельности в обучении детей разного возраста с нарушением слуха (А.А.Венгер, 1972; Т.С.Зыкова, 1970; М.Ю.Рау, 1984, 1992); дошкольников с нарушением зрения (Л.И.Плаксина, 1985, 1998); детей с нарушением интеллекта школьного и дошкольного возраста (З.А.Апацкая, 1985; Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева, 1999, 2000, 2003; О.П.Гаврилушкина, 1976; О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова, 1985, 1991, 2001; Т.Н.Головина, 1974; И.А.Грошенко, 1985; Э.Г.Кярнер, 1988; Е.А.Шилова, 1996); детей-дошкольников с задержкой психического развития (Е.А.Екжанова, 1989, 1993, 2000). Традиционно, еще со времен Э.Сегена и М.Монтессори изобразительная деятельность широко использовалась в обучении глубоко умственно отсталых детей, что нашло свое отражение в работах Г.В. Цикото, Р.Д. Бабенковой (1974), А.А. Ереминой (1994). Отдельные коррекционные приемы, необходимые при формировании графических навыков, рекомендованы для детей с детским церебральным параличом (ДЦП) Г.В. Кузнецовой (2000) и для дошкольников с ранним детским аутизмом Р.К. Ульяновой (1992).

В теории и методике специальной дошкольной педагогики до настоящего времени отсутствует научно обоснованная система формирования изобразительной деятельности в целостной парадигме воспитания и обучения дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. На наш взгляд, имеются все предпосылки для создания социально – педагогической модели формирования изобразительной деятельности в системе воспитания и обучения детей с разным уровнем умственной недостаточности.

Имеющееся противоречие между высокими потенциальными возможностями изобразительной деятельности для развития ребенка и недостаточной разработанностью теоретико – методологических и практических вопросов ее использования в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с разным уровнем умственной недостаточности позволяет нам предложить оригинальный подход к созданию методической системы, в которой эта деятельность становится эффективным средством формирования и коррекции познавательной деятельности ребенка, а также способствует его личностному становлению и социальному развитию. Необходимость теоретического осмысления и определения стратегии организации воспитания и обучения детей с умственной недостаточностью, значимость разработки подходов к отбору методов и содержания коррекционно-развивающего обучения позволяет выделить тему исследования как весьма актуальную в области коррекционной педагогики.

Цель исследования: разработать и обосновать теоретические и методологические основы формирования изобразительной деятельности в системе воспитания, обучения и педагогической коррекции нарушений развития у детей дошкольного возраста с разным уровнем умственной недостаточности.

Гипотеза данного исследования состояла в том, что в основе формирования изобразительной деятельности у детей с разным уровнем

умственной недостаточности лежит процесс становления ее структуры и всех компонентов с опорой на достаточно раннее включение элементов учебной деятельности. В системе воспитания и обучения широко используется личный опыт ребенка, который становится основой для его социальных обобщений и находит свое отражение в продуктах детской деятельности.

Мы полагаем, что изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения детей с умственной недостаточностью имеет коррекционную направленность в том случае, когда становление продуктивных видов деятельности соответствует специфическим образовательным потребностям детей изучаемых категорий и занимает определенное место в комплексном коррекционно-развивающем воздействии. Обучение изобразительной деятельности основывается на усвоении детьми разнообразных знаково – символических средств. При этом ведущая роль принадлежит взрослому, однако степень его участия на разных этапах обучения и в работе с детьми разных категорий имеет различный характер.

Эффективность обучения может быть обеспечена лишь при условии поэтапного овладения детьми основными компонентами изобразительной деятельности, среди которых важнейшими являются определение цели, анализ условий задачи, усвоение способов выполнения задания, анализ его результатов, осуществление ребенком самооценки в процессе деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать имеющиеся теоретические и концептуальные подходы к использованию изобразительной деятельности в обучении и воспитании детей дошкольного возраста с умственной недостаточностью.

2. Выявить общие и специфические особенности развития изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с разным уровнем умственной недостаточности.

3. Разработать и экспериментально апробировать концепцию научно обоснованной методической системы, направленной на формирование изобразительной деятельности у детей с умственной отсталостью и дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

4. Определить педагогические условия, содержание и методику обучения изобразительной деятельности детей с разным уровнем умственной недостаточности (умственно отсталых детей и детей с ЗПР).

5. Обосновать коррекционно-развивающую направленность изобразительной деятельности в системе обучения и воспитания детей изучаемых категорий.

6. Разработать программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида по формированию у детей изобразительной деятельности.

Объектом исследования является изобразительная деятельность детей дошкольного возраста с разным уровнем умственного развития (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития, для сравнения взяты нормально развивающиеся дошкольники).

Предметом исследования является коррекционно-педагогическая работа по формированию различных видов изобразительной деятельности в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с разным уровнем умственной недостаточности.

Методологической основой исследования является учение о единстве человека и социальной среды, культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского; теоретические положения, обосновывающие необходимость целенаправленной психолого-педагогической поддержки социального, личностного и эмоционального развития личности (Л.И.Божович, А.Л.Венгер,

В.В.Давывов, А.В.Запорожец, А.Н.Лсонтъев, М.И.Лясина, Л.Ф.Обухова, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин); теоретико – методологические подходы к формированию личности детей с умственной недостаточностью в ходе специально организованного обучения (Л.С.Выготский, Г.М.Дульнев, А.Н.Граборов, Л.В.Занков, Б.В.Зейгарник, В.И.Лубовский, Н.Н.Малофеев, М.Н.Перова, С.Я.Рубинштейн, Е.А.Стребелева, Ж.И.Шиф); научно-методические работы, ориентированные на формирование изобразительной деятельности в коррекционных целях (З.А.Апацкая, А.А.Венгер, О.П.Гаврилушкина, Т.Н.Головина, И.А.Грошенко, Е.А.Екжанова, Т.С.Зыкова, Э.Г.Кярнер, М.Ю.Рау); научно – методические разработки в области теории и методики изобразительной деятельности (Е.И.Игнатъев, Т.Г.Казакова, В.И.Киреевко, Т.С.Комарова, Г.В.Лабунская, Б.Ф.Ломов, В.С.Мухина, Б.М.Неменский, Н.П.Сакулина, Е.А.Флерина, М.В.Вуокс).

В работе использовались следующие методы исследования:

- теоретический анализ и обобщение литературы по общей и специальной педагогике и психологии;
- наблюдение за специально организованной и свободной продуктивной деятельностью детей;
- эмпирические методы: беседа, анализ процесса изобразительной деятельности и ее продуктов;
- констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;
- сравнительный, количественный и качественный анализ полученных экспериментальных данных, статистический анализ.

Основные этапы исследования. Исследование включало в себя четыре этапа и проводилось на протяжении ряда лет.

С 1985 по 1989 годы проводилось изучение и анализ психолого – педагогической литературы по проблеме использования изобразительной деятельности в диагностико – коррекционных целях; разрабатывались теоретико – методологические подходы к организации коррекционно –

развивающей работы с детьми с ЗПР, апробировалось содержание обучения изобразительной деятельности детей названной категории.

С 1990 по 1995 гг. были проведены разработки по определению концептуальных подходов к использованию изобразительной деятельности в процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. Изучалось влияние формируемой изобразительной деятельности на психическое развитие проблемного ребенка, устанавливалась взаимосвязь развития воображения и продуктивной деятельности ребенка, разрабатывались методы, повышающие эффективность коррекционно – педагогической поддержки ребенка в процессе формирования изобразительной деятельности.

Третий этап (1996 - 2000 гг.) был посвящен опытно – экспериментальной работе с дошкольниками, имеющими более глубокое отставание в развитии (дети с умственной отсталостью). В этот период оформилась авторская концепция формирования изобразительной деятельности на основе системного подхода к развитию всех ее компонентов, ведущей роли обучения, разделении задач когнитивного развития и эстетического воспитания. Определились специфические методы обучения, эффективные для работы с детьми, имеющими разный уровень умственной недостаточности. В практику дошкольных учреждений компенсирующего вида внедрялись авторские программы и научно – методические разработки.

Четвертый этап исследования (2000 – 2003 гг.) был связан с определением влияния развивающейся знаково – символической функции на формирование продуктивной деятельности, на личностное развитие и социальную компетентность детей с разным уровнем умственной недостаточности. Были подведены и обобщены итоги научно – аксиологических и опытно – экспериментальных исследований. Авторские программы получили федеральный статус, и были

рекомендованы МО РФ для использования на территории Российской Федерации.

База исследования. Экспериментальной базой служили общеобразовательные дошкольные учреждения ГОУ детский сад (ДС) №1051, №1052, №1141, №1987 ЮЗОУО Департамента образования (ДО) г. Москвы, образовательные учреждения компенсирующего вида ГОУ ДС №47 ВОУО, №55 СОУО, №1742 ЮОУО, №1948 СЗОУО ДО, учреждения комбинированного вида - ЦПМС «Новопеределкино» ЗОУО, ЦПРиК «Ясенево» ЮЗОУО ДО, ГОУ ДС № 1537 СВОУО ДО г.Москвы, Раменский детский дом Московской области. В констатирующем эксперименте участвовали 200 воспитанников общеобразовательных дошкольных учреждений, 200 воспитанников групп для детей с ЗПР и 100 детей с легкой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 7 лет. В обучающем эксперименте приняли участие 60 детей с диагнозом легкая умственная отсталость, воспитывающихся в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида – ГОУ ДС № 47 ВОУО ДО г. Москвы; 100 детей с диагнозом задержка психического развития, воспитывающихся в учреждениях комбинированного вида – ГОУ ДС №1537 СВОУО и ГОУ ДС №1986 ЮЗОУО ДО г. Москвы.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке концептуальных подходов к определению роли и места изобразительной деятельности в системе воспитания и обучения детей-дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности; в разработке содержания и методики коррекционно-развивающей работы, базирующейся на новых принципах социальной компетентности ребенка с отклонениями в умственном развитии; в определении путей формирования изобразительной деятельности у детей изучаемых категорий как одной из форм отражения социального и личного опыта ребенка; в использовании средств изобразительной деятельности для

развития познавательной сферы и становления позитивных личностных качеств детей с умственной недостаточностью.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые разработана научно обоснованная концепция формирования изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной недостаточностью, базирующаяся на социально-личностной направленности воспитания и обучения;

- выявлены общие закономерности и специфические особенности становления изобразительной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью и детей с ЗПР;

- определены педагогические условия эффективности коррекционно-педагогического воздействия на развитие познавательной сферы и социальной компетентности детей в процессе формирования у них изобразительной деятельности;

- экспериментально доказана высокая эффективность разработанной системы формирования изобразительной деятельности в коррекционно - развивающем обучении и воспитании детей изучаемых категорий;

- определены конкретные приемы формирования у детей изучаемых категорий изобразительной деятельности как одной из форм отражения социального и личного опыта ребенка.

Практическая значимость исследования заключена в следующем:

- апробированы и внедрены в педагогическую практику диагностические методики обследования уровня развития изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста;

- создана оригинальная методическая система, учитывающая специфические образовательные потребности и возможности детей каждой из изучаемых категорий;

- определены организационные формы и содержание формирования изобразительной деятельности у детей с различным уровнем умственной недостаточности;

- разработаны программы коррекционно – развивающего обучения умственно отсталых детей и дошкольников с ЗПР.

Положения, выносимые на защиту:

1. Низкий уровень развития изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста изучаемых категорий обусловлен как первичным характером и степенью нарушений, так и отсутствием методической системы, учитывающей специфические образовательные потребности умственно отсталых дошкольников и детей с ЗПР.

2. Коррекционная работа по формированию у детей изобразительной деятельности всех видов (лепка, аппликация, рисование) должна базироваться на усвоении полимодальных образов и образных систем, лежащих в основе детских изображений и опирающихся на социально – личностный опыт ребенка.

3. Целенаправленное формирование изобразительной деятельности опосредовано влияет на становление знаково – символической функции у детей, что позволяет им в ходе специального обучения перейти на новый уровень отношений с окружающей действительностью и овладеть содержанием общения и деятельности в системе «ребенок – социальный взрослый», в которой взрослый выступает в качестве носителя опыта использования изобразительных средств и способов их применения.

4. Коррекционно – развивающая работа базируется на ведущей роли обучения, моделях содержательного взаимодействия взрослого с ребенком и формировании всех компонентов изобразительной деятельности: определение цели, анализ условий задачи, понимание способов выполнения задачи, анализ ее результатов, самооценка в процессе деятельности.

5. Методика формирования изобразительной деятельности дошкольников изучаемых категорий учитывает разный уровень умственной недостаточности у детей, базируется на специфических методах обучения, их гибком сочетании, а так же различной продолжительности использования в работе с детьми разных категорий.

6. Целенаправленное и системное формирование изобразительной деятельности, базирующееся на социально-личностной направленности обучения, обладает большими потенциальными возможностями развития познавательной деятельности детей и позволяет компенсировать или, в значительной мере сгладить отклонения в аффективной, когнитивной, личностной и деятельностной сфере детей с умственной недостаточностью разной степени выраженности.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются общетеоретическими и методологическими подходами к исследуемой проблеме; использованием комплекса взаимопроверяющих и взаимодополняющих методов научно – педагогического исследования, адекватных его предмету, целям и задачам; положительными результатами опытно – экспериментальной работы; их широким внедрением в практику работы специальных дошкольных учреждений; позитивной оценкой предложенного содержания обучения, технологии и методики формирования изобразительной деятельности специалистами в области коррекционной педагогики.

Внедрение полученных результатов. Теоретические положения исследования, методические и практические разработки внедрены в деятельность детских садов компенсирующего и комбинированного вида в различных регионах России: Красноярск, Москва, Мурманск, Нижневартовск, Санкт-Петербург, Самара, Тольятти, Уфа и др.

Материалы исследования легли в основу лекционных курсов, прочитанных автором в 1989 – 2003 гг. на дефектологическом факультете МПГУ, на факультете специальной психологии и специальной педагогики

МГПУ; на факультете социальной педагогики МГСУ, на факультете повышения квалификации работников образования Московского областного педагогического университета, в Учебно – методическом центре по коррекционной педагогике и специальной психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ, в процессе семинаров и курсов повышения квалификации, проведенных автором в различных регионах Российской Федерации (1998-2003).

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе обсуждения на международных и всероссийских конференциях (Барнаул, 1990; Москва, 1991); X научной сессии по дефектологии (Москва, 1990); межвузовских научных конференциях (Москва, 1989, 1991); Первых Всероссийских педагогических чтениях (ИКП РАО, 2001), на III, IV, V Городских конференциях психолого-медико-социальных центров и службы практической психологии г. Москвы (Москва, 2000, 2001, 2002), Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы диагностики, коррекции, оздоровления в системе специального образования" в г. Красноярске (2002), Всероссийской научно – практической конференции «Социальная работа с детьми - инвалидами» (Москва, 2002), на Всероссийской конференции «Компенсирующее и коррекционно – развивающее обучение: задачи и перспективы развития» (ИКП РАО, 2003), на III, IV и VI Научно-педагогических чтениях Академии социальной работы МГСУ, на заседаниях кафедр социальной реабилитации и социальной педагогики МГСУ (1996-2003), на заседаниях лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами развития ИКП РАО (1998-2003).

Публикации. Материалы выполненного исследования отражены в 36 научно – исследовательских и научно – методических публикациях, в том числе в монографии, семи методических пособиях и рекомендациях,

шести разделах и главах в монографиях, пособиях и руководствах, 7 статьях, 12 тезисах и трех программах учебных курсов.

Программа формирования изобразительной деятельности у детей-дошкольников с умственной отсталостью, разработанная в ходе исследования, получила гриф МО РФ, программа по изобразительной деятельности для детей с ЗПР широко используется в практике обучения детей названной категории.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы и трех приложений. Основной текст диссертации содержит 333 страницы. Данные экспериментального исследования представлены в 14 таблицах и 46 детских рисунках. Список литературы насчитывает 444 наименования, в том числе 48 на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы диссертации, определяются объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования; раскрываются теоретическая, научная и практическая значимость работы, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Методологические основы изучения влияния изобразительной деятельности на развитие ребенка» рассматривается значение изобразительной деятельности для развития психики и личности ребенка - дошкольника.

Изобразительная деятельность – это первый продуктивный вид деятельности, с помощью которого ребенок передает свои впечатления от окружающего его мира, выражает на бумаге, в глине и других материалах свое отношение ко всему происходящему (Р.Арнхейм, 1974; Ж.Аусбург, 1911; В.М.Бехтерев, 1910; Ю.Н.Болдырева, 1813; К.Бюлер, 1924; А.А.Венгер, 1972; Л.С.Витин,

1911; И.А.Грошенков, 1985; М.В.Ермолаева, 2001; Е.И.Игнатьев, 1961; Т.С.Комарова, 1995; Л.И.Плаксина, 1985; Н.П.Сакулина, 1965; А.М.Шуберт, 1929; M.Brookes, 1986; A.H.Hayden, R.K.Smith, 1978; L.Selfe, 1983; T.Smith, R.Corinne, 1991).

Наиболее распространенным и доступным видом изобразительной деятельности является рисование, и ему в исследовательских работах уделяется большее внимание, чем другим видам детского творчества, ибо оно оказывает существенное влияние на формирование различных сторон личности ребенка. Именно в рисунке малыш отражает свои реальные впечатления, представления о явлениях и событиях окружающей его действительности, дает им произвольную оценку и выражает свое эмоциональное отношение.

Анализ различных исследовательских позиций (Ж. Аусбург, 1911; А.А.Венгер, 1972; Л.С.Выготский, 1935; М.Монтессори, 1923; Н.М. Рыбников, 1926; Т.А. Хвиюзова, 1996; В.Штерн, 1922; N.Y.Leben, 1994) позволил нам сделать вывод о необходимости изучения не только продуктов детской деятельности, но и процесса рисования в целом.

В исследовании показано, что изобразительная деятельность интенсивно применяется для коррекции отклонений развития и поведения детей на основе двух методологических подходов: психоаналитического и с позиции «вершинной психологии» (Л.С.Выготский). С позиций психоаналитического подхода она используется в лечении заикания и при снятии тяжелых аутичных состояний посредством лепки и живописи (Е.Г.Макарова); в психотерапевтических занятиях с детьми, имеющими задержку психического развития (Е.А.Медведева; D.N.Perkins); для коррекции страхов (А.И.Захаров); с целью формирования у детей уверенности в себе (Е.Е.Кравцова, А.А.Нуруханова, А.А.Степанова); коррекции отклонений в поведении (Т.А.Хвиюзова, N.Y.Leben). Для

снятия агрессивных проявлений применяется изотерапия, сочетающаяся с элементами психодрамы (Ю.В.Егошкин).

С позиции Л.С.Выготского детское рисование следует рассматривать через понимание его роли и места в общем процессе культурно – исторического развития. Считая генетически исходной формой знака - указательный жест, Л.С. Выготский определял первые каракули детей скорее жестом, чем рисованием в настоящем смысле этого слова. И хотя дальнейшие исследования опровергли эту идею, но мысль о том, что овладение рисованием есть овладение знаковой функцией, как одной из наиболее фундаментальных человеческих психических способностей, оказалась верной. Образ, становясь знаком, превращается в орудие, изменяющее человеческое сознание (*Орудие и знак в развитии ребенка //Собр. соч., Т. 6, С. 67*).

Рисование напрямую связано с полноценной деятельностью важнейших психических функций - зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением. Занятия рисованием способствуют развитию каждой из этих функций и в то же время согласовывают их между собой, помогая ребенку упорядочить усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире (Б.Г.Ананьев, А.В.Запорожец, Е.И.Игнатьев, В.И. Киреенко, Т.С. Комарова, Г.В. Лабунская, А.Н. Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.С. Мухина, Д.Н.Узнадзе).

Если на ранних стадиях развития ребенка происходит отражение непосредственно воспринимаемых объектов в виде «схематичного целого», то далее восприятие последовательно переходит к отражению образов, основанных на единичных свойствах объектов, затем к синтезированию целостных образов, которые объединяют не только внешние, но и внутренние свойства объектов. При этом меняется характер

перцептивного действия, а сам процесс восприятия уточняется и совершенствуется.

На ранних этапах развития рисование тесно связано с игровой деятельностью. По мнению Н.П. Сакулиной (1965), способность привносить в изображение элементы игровых действий позволяет детям видеть в своих рисунках больше, чем в них фактически отражено.

Важное место занимает включение в процесс рисования речевого сопровождения. Как подчеркивает Л.Н. Бачерикова (1979), соединение слова с образами восприятия и представлениями приближает ребенка к миру взрослых, уточняет значимые признаки предметов, помогает вскрывать причины наблюдаемых ситуаций и явлений. В противном случае, если ребенок рисует молча, его рисунок менее детализирован и выразителен. На трафаретный характер рисунков, сделанных без словесного сопровождения, указывают также Т.С. Комарова, Ю.А. Полуянов, Л.Ф. Обухова и В.А. Борисова, H. Gardner, E.R. Vallet.

Завершает первую главу анализ онтогенетического развития изобразительной деятельности, который показывает, что рисование не только выражает определенные результаты психического развития детей, но и само обеспечивает это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей.

В онтогенетическом плане изобразительная деятельность рассматривается с точки зрения возникновения у ребенка сигнификации. При этом важнейшим знаком для развития его познавательной деятельности является образ. Усвоение ребенком системы образов мобилизует его познавательные возможности, помогает не только ориентироваться в окружающей действительности, но и в определенной степени преобразовывать ее. В этом состоит основная роль изобразительной деятельности как первой и типичной деятельности ребенка - дошкольника.

Во второй главе «Теоретические подходы к использованию изобразительной деятельности в воспитании и обучении детей дошкольного возраста» представлен анализ изобразительной деятельности с позиции формирования у ребенка знаково — символической функции. Рассматриваются известные авторские концепции становления знаково — символической функции сознания, существенные для разработки научно-обоснованного подхода к формированию изобразительной деятельности у детей с умственной недостаточностью.

Работы В.С. Мухиной (1981) доказали, что изобразительная деятельность есть форма усвоения ребенком социального опыта. Особенно актуален этот подход к воспитанию детей с отклонениями в умственном развитии, так как эти дети самостоятельно не овладевают способами усвоения общественного опыта и оказываются в ситуации «социального вывиха» (Л.С.Выготский).

По отношению к ребенку с нарушениями развития перестают действовать характерные для каждого возрастного этапа способы решения традиционных воспитательно-образовательных задач, рассчитанные на нормальный ход развития. Из-за такого «выпадения» ребенка из традиционного образовательного пространства нарушаются условия для «врастания ребенка в культуру», страдает реализация его права на наследование социального и культурного опыта человечества.

Возникает объективная потребность в поисках «обходных путей», других способов педагогического воздействия, т.е. в ином, специально организованном образовательном пространстве, подразумевающим использование специальных методов и средств.

Расширение права каждого ребенка на наследование культурного, социального опыта человечества осуществляется специальными методами и средствами. Преодоление ограничений в этом праве, коррекция, предупреждение вторичных отклонений в развитии (говоря современным

языком «реализация особых образовательных потребностей») осуществляется в сфере и средствами образования, но не массового и традиционного, а специально организованного, особым образом построенного.

Максимально возможная реализация особых образовательных потребностей ребенка в интересах восстановления его прав на наследование социального и культурного опыта составляют суть и определяют значение реабилитации средствами образования.

Роль эстетического воспитания в данном контексте особенно велика. Именно оно обеспечивает гармоничность развития личности, позволяет ребенку понять значение мира вещей в жизни человека, показать их вторичность по отношению к духовным и нравственным ценностям. Стимулируя эмоциональные переживания ребенка, развивая его художественную эмпатию, изобразительная деятельность способствует воспитанию человеческих чувств и эмоциональных переживаний.

Мы полагаем, что изобразительная деятельность, как деятельность, типичная для дошкольного возраста, базируясь на взаимодействии всех психических сторон в развитии ребенка, способствует реализации его потенциальных возможностей, удовлетворяя его витальные и социальные потребности.

Подтверждение этой нашей позиции мы находим в моделях коррекционно – развивающего обучения у других исследователей в области специальной дошкольной педагогики. Так, например, в работах А.А. Венгер (1972) представлена методика, реализованная в программах воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха (глухих и слабослышащих). Автор выделяет в качестве ведущей задачи обучения формирование у детей ориентировочно – исследовательской деятельности как важного этапа становления исполнительских действий. Эти действия совершенствуются в процессе

развития восприятия, перцептивно – моторных действий, формирования образов-восприятия, сферы образов – представлений и сенсорной системы в целом.

При обучении детей дошкольного возраста с глубокой степенью умственной отсталости подобный подход приводит к тому, что дети переходят от элементарных черканий к предметным изображениям. Как показало исследование А.А.Ереминой (1994), у детей этой категории мотивы к созданию изображений, специфические действия и операции формируются только на фоне интенсивного эмоционального общения ребенка со взрослым.

В работах, посвященных воспитанию и обучению дошкольников с легкой умственной отсталостью, наиболее обобщенно данные о детях этой категории представлены в трудах О.П. Гаврилушкиной (1976, 1986, 2001). Исследователем был изучен генезис изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников, качественное своеобразие психических процессов, значимых для развития изобразительной деятельности этих детей, и предложена система работы, позволяющая формировать изобразительную деятельность умственно отсталых дошкольников на основе восприятия детьми предметов окружающей действительности.

Что касается детей с ЗПР, то в наших исследованиях доказано, что к началу старшего дошкольного возраста у них отмечается низкий уровень восприятия, фрагментарность образной сферы. Это затрудняет возможности детей в создании гибких графических образов и использовании различных изобразительных средств. Дети без специального обучения не овладевают умением преодолевать схематизм собственных изображений, долгое время остаются в плену примитивных контурных, слабо дифференцированных схем. К концу дошкольного возраста они затрудняются при создании сюжетных композиций и не передают в изображениях собственный социальный опыт. Предложенная

нами программа обучения базируется на учете полиморфности группы детей с ЗПР и знании психологических основ формирования изобразительной деятельности у детей этой категории. В процессе обучения происходит коррекция имеющихся у детей недостатков и восполнение упущенного ими на более ранних этапах психофизического развития, а главное – осуществляется активное эмоционально-мотивационное становление ребенка, активизируется его образная сфера, повышается социальная компетентность и личностная зрелость.

Психическое развитие проблемного ребенка гораздо в большей степени, чем в норме, зависит от социально-педагогических условий, в которых он находится (Д.В. Винникотт, Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Э.Хейссерман, Ж.И. Шиф, J.M. Kauffman; C. Seefeldt).

Одним из главных условий для осуществления эффективного коррекционного процесса является *характер взаимодействия взрослого с ребенком* в соответствии с ведущими мотивами и потребностями детского возраста. При этом учитываются особенности психического развития, характерные для конкретного вида патологии (задержка психического развития или умственная отсталость), структура нарушения, а также актуальный и потенциальный уровни развития ребенка. В силу того, что психическая активность у детей с ранним органическим поражением ЦНС может быть выражена чрезвычайно слабо, главным инициатором взаимодействия гораздо дольше остается взрослый.

Следующее важное условие гармоничного развития ребенка – это предметно-развивающая среда и социокультурное окружение, единство которых является мощным фактором, обогащающим детское развитие. Оно основывается на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с нарушениями в развитии и опирается на современные представления о предметном характере деятельности, ее роли и значении

для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Позитивная предметно-развивающая среда учитывает интересы и потребности ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

Предметно-развивающая среда – это система условий, обеспечивающих полноту развития всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для полноценного физического, социального, познавательного и эстетического развития детей. Предметная среда в целом или ее отдельные компоненты – это основное поле детской деятельности, ее объекты, условия и средства достижения цели. Для обеспечения полноценного развития ребенка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Завершает вторую главу вывод о том, что разрабатываемая авторская концепция формирования изобразительной деятельности будет строиться с учетом развития у детей представлений о различиях между обозначением и обозначаемым, в процессе содержательного общения ребенка со взрослым на фоне специально организованной предметно – развивающей среды.

В третьей главе «Психолого – педагогические особенности развития детей дошкольного возраста с разным уровнем умственной недостаточности» рассматриваются особенности развития детей с легкой умственной отсталостью и детей с ЗПР, а также современные представления об использовании графических методов в психолого-педагогической диагностике развития детей.

В категории детей с нарушениями интеллекта (*умственно отсталых*) выделяются дети со стойким недоразвитием познавательной деятельности, возникшей в результате органического поражения коры

головного мозга в процессе внутриутробного развития или в первые три года жизни ребенка (Н.П.Вайзман, В.В.Лебединский, Е.М.Мастюкова, Г.Е.Сухарева). Причинами умственной отсталости считаются генетические нарушения, наследственные заболевания или врожденные пороки развития. В соответствии с международной классификацией причин болезней и смертей в детском возрасте (МКБ – 10), вступившей в действие с 1999 года, умственная отсталость рассматривается с позиции четырехуровневой градации: легкой, умеренной, тяжелой, глубокой. В нашем исследовании изучались дети с легкой умственной отсталостью.

На основе первичных нарушений у этих детей формируются вторичные отклонения в развитии. Симптомокомплекс нарушений и отклонений характеризует психику умственно отсталых детей: недоразвитие высших психических функций – восприятия, памяти, мышления, речи, воображения, самосознания, воли.

У детей с нарушением интеллекта в раннем и дошкольном возрасте ведущая и типичные виды деятельности формируются с опозданием и с отклонениями на всех этапах развития. Ни один из видов детской деятельности не возникает у них своевременно. Дошкольники не могут усваивать и обобщать жизненный опыт, предъявляемый им «в стихийных формах», затрудняются переносить его в разные виды деятельности.

Так, к концу дошкольного возраста ведущей деятельностью умственно отсталого ребенка оказывается не игровая, как в норме, а предметная. В свободной игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Причем, функция замещения в игре этих детей не возникает. Не развиваются в игре умственно отсталого ребенка и функции речи, отсутствует не только планирующая или фиксирующая речь, но даже сопровождающая речь отмечается крайне редко.

Изображения, создаваемые ими, примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предметов, искажают их форму и

пропорции, и, кроме того, являются графическими штампами, не отражающими внешние характеристики реальных предметов. В связи с недоразвитием моторики и зрительно-двигательной координации техника изобразительной деятельности остается у умственно отсталых дошкольников весьма примитивной. Особенно показательным является тот факт, что дети, умеющие рисовать, не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности.

Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного отклонения в психофизическом развитии. По данным разных авторов, в детской популяции выявляется от 10 до 15% детей с ЗПР различного генеза. Задержка психического развития чаще всего относится к “пограничной” форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В целом для данного состояния являются характерными гетерохронность проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий.

Для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная дефицитарность высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. Структурно-функциональный анализ показывает, что при ЗПР могут быть первично нарушены как отдельные структуры в коре головного мозга, так и их основные функции в различных сочетаниях. При этом глубина повреждений или степень незрелости может быть совершенно различной. Именно этим и определяется многообразие психических проявлений, встречающееся у детей с ЗПР. Разнообразные вторичные наслоения еще более усиливают внутригрупповую дисперсию в рамках данной категории (Ю.И.Дауленскене, Ю.Г.Демьянов, К.С.Лебединская, И.Ф.Марковская,

М.С.Певзнер, М.Г.Рейдибойм, М.М.Семаго, S.Farnham-Diggory, W.Gardner; A.A.Strauss, L.Lehtinen, L.Tarnopol).

У ребенка с ЗПР задерживается формирование предметно-манипулятивной, речевой, игровой, продуктивной и учебной деятельности. В ряде случаев мы можем говорить о «смещенном сензитиве» в развитии у ребенка психических функций и в процессе формирования психологических новообразований возраста.

Психологический статус детей-дошкольников, относящихся к этой группе, характеризуется следующими особенностями: у детей имеется ориентировочно-исследовательская деятельность на свойства и качества предметов, однако они испытывают затруднения при обобщении этих свойств в словесной форме; их сфера образов-представлений бедна и инактивна. Доказано, что по уровню развития наглядных форм мышления их показатели приближаются к показателям умственно отсталых детей, а имеющиеся зачатки словесно-логического мышления сближают их с нормально развивающимися сверстниками (В.А.Авотиныш, Т.В.Егорова, К.Новакова,, С.К.Сиволапов). Занятия изобразительной деятельностью необычайно важны для детей с ЗПР, поскольку позволяют в значительной мере ликвидировать этот разрыв между уровнями развития их наглядно – образного и словесно – логического мышления.

Вместе с тем, именно у детей с ЗПР выявляются особенности мышления, которые тормозят развитие их познавательной активности. Детям сложно выполнять операции сравнения, анализа и обобщения, они затрудняются в установлении причинно-следственных закономерностей. Однако помощь взрослого существенно организует и облегчает мыслительную деятельность ребенка и позволяет прийти к верному решению. В отличие от своих умственно отсталых сверстников при ранней и адекватной коррекционной помощи дети с ЗПР показывают значительную динамику познавательного развития, что служит

основанием для позитивного прогноза и ориентиром для разработки программ коррекционно-педагогического воздействия.

Анализ психолого-педагогических особенностей дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности позволяет сделать вывод о том, что они могут быть отнесены к общей группе детей с нарушением познавательной деятельности. Выделение данной группы ориентирует на выделение общих задач и направлений деятельности в системе коррекционно-воспитательной работы с детьми изучаемых категорий.

Систематизация и обобщение исследовательских и диагностических технологий позволили классифицировать тестовые методики как клинические, педагогические, социологические и экспериментально-психологические. При этом по месту и роли в целостной системе психолого-педагогического изучения ребенка они были выделены в следующие группы:

- со стороны изучения проявления личностных особенностей ребенка – проективная составляющая (М.Кос и Г.Бирман, 1973; О.З.Кандауров, 1989; Р.Конечны, 1967; К.Кох, 1952; К. Леви, 1950; К.Маховер, 1949; Р. Хаммер, 1958; Г.Т.Хоментаскас, 1989; Л.Шванцара, Й. Шванцара, 1978; J. Bobon, 1976; J.Buck, 1953; R.S.Burns, S.H.Kaufman, 1972; N.Corman, 1964; M.Кегг, 1937; N.Y.Leben, 1994 и многие другие);

- со стороны оценки его когнитивного развития – когнитивная составляющая (Ф.Баумгартен и М.Трамер, 1952; А.Л.Венгер, 1985; И.И.Гуткина, 1993; Е.А.Екжанова, 1997; В. Зерингер, 1957; А.А.Катаева, 1977; С.С. Степанов, 1994; М. Шуйтен, 1904; Н.Eng, 1954; Н.Gardner, 1982; F.Goodenough, 1923; D.V.Harris, 1963; D.N.Perkins, 1988 и другие);

- с точки зрения формирования изобразительных навыков – художественная составляющая (Г.Кершенштейнер, 1914; Т.Г.Казакова, 1983; В.И. Киреенко, 1959; Т.С.Комарова, 1995; В.С.Кузин, 1971; Г.В.Лабунская, 1965; А.А.Мелик-Пашаев, 1975; Ю.А.Полуянов, 1981,

2000; Л.П.Постаногова, 1984; К.Риччи, 1911; Е.Н.Чупятова, 1922; М.В.Вуокс, 1986; J. Cohen, 1920).

По результатам проведенного анализа нами была создана собственная модель обследования изобразительной деятельности детей, удовлетворяющая поставленным целям и задачам работы.

Четвертая глава «Особенности изобразительной деятельности детей с разным уровнем умственной недостаточности» раскрывает особенности изобразительной деятельности детей изучаемых категорий, выявленные в ходе констатирующего эксперимента.

Открывает главу обоснование методологического подхода к построению методики психолого-педагогического изучения изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем умственного развития (умственно отсталые дошкольники, дети с ЗПР и их нормально развивающиеся сверстники).

В структуре констатирующего психолого-педагогического обследования нами применялись следующие серии заданий:

Задание 1. Рисование по замыслу («Свободный рисунок») (Е.А.Екжанова, 1989; Дж. Торрей, 1990; Е.С.Романова, О.Ф.Потемкина, 1991);

Задание 2. Рисование на тему: «Дом – дерево – человек» (J.N. Buck, 1948, модификация Абреу Г.Э., 1985 / Е.А. Екжановой, 1989);

Задание 3. Рисование по представлению - «Дорисуй» (А.А.Венгер, 1972; Е.А.Екжанова, 1993);

Задание 4. Рисование по представлению «Автопортрет» (О.З.Кандауров, 1989; Е.С.Романова, О.Ф.Потемкина, 1991);

Задание 5. Рисование по представлению «Портрет друга»;

Задание 6. Рисование по представлению «Рисунок семьи» (R.S.Burns, S.H.Kaufman, 1972; W.Hulse, 1951; А.И.Захаров, 1982; Г.Т.Хоментаскас, 1985).

В качестве *общих критериев* изобразительной деятельности нами рассматривались следующие:

- уровень организации процесса изобразительной деятельности;
- уровень сформированности графических образов и графических действий;
- уровень отражения социальных представлений, адекватных возрасту и уровню познавательного развития детей, графическими средствами.

Каждый из трех базовых критериев имеет свои внутренние специфические показатели, которые определились в ходе проведенного нами исследования.

Все показатели оценивались качественно и количественно.

Качественный анализ рисунков осуществлялся с опорой на выделенные нами *параметры качества детских изображений*: мышечный контроль; пропорциональность; использование цвета; наличие субъекта; узнаваемость субъекта; отражение движения; детальность изображений; завершенность созданных изображений; серийность элементов рисунка; размер изображений; степень нажима на карандаш; композиция рисунка; адекватность изображения; выразительность изображения.

Количественный анализ полученных данных производился по непараметрическому U-критерию Mann-Whitney. Как отмечает Р. Рунион, этот критерий «использует всю информацию, свойственную порядковым шкалам, и поэтому является одним из наиболее мощных статистических критериев, применяемых для оценки различий между центральными параметрами» (*Справочник по непараметрической статистике*. - М.: Финансы и статистика, 1982., с. 79). Цель статистической обработки – определить существуют ли статистически достоверные различия в оцениваемых показателях. Если параметр был нестабильным (например, во многих рисунках отсутствовала серийность элементов), то применялся непараметрический критерий Фишера.

Проведенный анализ свободных детских рисунков позволил нам выделить пять типов изображений (см. таблицу 1) на основе их логической и композиционной завершенности: сюжетные изображения, элементы сюжетных изображений, предметные изображения, набор графем, каракули.

Таблица 1
Уровни сформированности рисуночной деятельности при выполнении детьми задания «Свободный рисунок»

Типы изображений	Умственно отсталые дети		Дошкольники с ЗПР		Нормально развивающиеся дети	
	Абсол.	%	Абсол.	%	Абсол.	%
Сюжетные изображения	0	0	24	12	170	85
Элементы сюжета	0	0	90	45	12	6
Предметные изображения	20	20	80	40	18	9
Набор графем	42	42	0	0	0	0
Каракули	38	38	6	3	0	0

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что почти половина дошкольников с умственной отсталостью (42%) использовали в своих рисунках набор графем, а предметное изображение смог сделать только каждый пятый ребенок. Среди детей с ЗПР почти половина детей (45%) нарисовала элементы сюжета, в то время как



Рис. 1— Работа умственно отсталого малыша

большинство их нормально развивающихся сверстников (85%) создало сюжетные изображения разной степени сложности.

При выполнении задания по дорисовыванию целостного изображения на стимульный

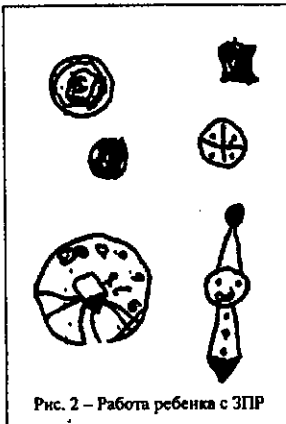


Рис. 2 – Работа ребенка с ЗПР

материал в форме круга «Дорисуй», нами были получены максимально различные результаты между детьми трех групп. При выполнении этого задания *умственно отсталыми* детьми треть из них либо отказалась от выполнения, либо выполнила его неадекватно: дети рисовали усвоенные штампы и схемы, не имеющие отношения к заданию, либо зачеркивали и закрашивали предложенные формы (рис. 1). Дети этой

категории не задавали взрослому вопросы по содержанию работы, их речь не соотносилась с деятельностью.

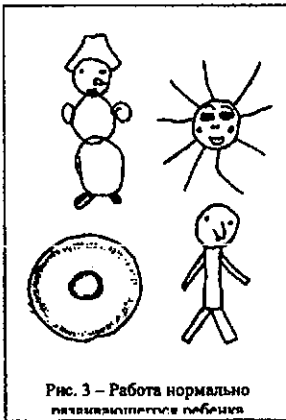


Рис. 3 – Работа нормально развивающегося ребенка

Дошкольники с ЗПР зачастую нуждались в дополнительном разъяснении условий задания, конкретизации содержания их деятельности; им требовалась помощь на каждом этапе выполнения задания (даже на уровне проведения одной линии или штриха ребенок нуждался в оценке или помощи взрослого). Большинство детей этой категории выполнили задание либо на

удовлетворительном, либо на низком уровне (см. таблицу 2). Дети смогли самостоятельно нарисовать 1-2, максимум 3 предмета, достаточно простые по содержанию - шарик, солнышко, мячик, яблоко, цветочек (рис.2). Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что у детей с ЗПР слабо развиты процессы воображения, они не могут служить основой для воссоздания и порождения зрительных образов, а общая инактивность образной сферы затрудняет использование процесса трансформации чувственных образов в образы – представления. *Нормально развивающиеся дети* изобразили разнообразные предметы,

имеющие форму круга, среди них были изображения людей и животных, простые и составные объекты. В целом нужно отметить, что подавляющее большинство детей выполнили задание по дорисовыванию на хорошем и высоком уровне (соответственно, 40% и 34%).

Таблица 2

Результаты выполнения задания по представлению «Дорисуй» (в %)

Уровни выполнения задания	Умственно отсталые дети	Дошкольники с ЗПР	Нормально развивающиеся дети
Нулевой	32	18	0
Низкий	54	34	8
Удовлетворительный	14	36	18
Хороший	0	12	40
Высокий	0	0	34

Статистический анализ показал высокую достоверность различий между детьми всех изучавшихся категорий при $p < 0,01$. В целом эксперимент показал, что умственно отсталые дошкольники в основном оказались не способны понять данное задание. У дошкольников с ЗПР пятилетнего возраста не сформированы предпосылки изобразительной деятельности и воображение. В норме именно воображение позволяло одному ребенку создавать до 15–20 различных изображений

Анализ детских работ на социально значимую проблематику «Автопортрет» и «Портрет друга» так же показал высокую степень достоверности различий между детьми трех изучавшихся категорий. Нулевой и низкий уровень характерны для изображений детей с нарушением интеллекта, удовлетворительный типичен для большинства изображений детей с ЗПР, для нормально развивающихся дошкольников характерно выполнение рисунка на хорошем и высоком уровнях.

В целом проведенное исследование показало, что использованный нами набор методик достаточно диагностичен, позволяет определить особенности детских рисунков и выявлять специфику процесса рисования у детей.

1. По организации изобразительной деятельности среди испытуемых нами выделены 6 уровней сформированности процесса рисования: от хаотичности и спонтанности деятельности ребенка в целом до полной самостоятельности и организованности (см. таблицу 3).

Таблица 3

Суммарные результаты по уровню организации изобразительной деятельности у испытуемых (%)

№	Уровни	У/О	ЗПР	Норма
1.	Нулевой	62	4	0
2.	Низкий	22	18	0
3.	Недостаточный	16	34	6
4.	Удовлетворительный	0	32	28
5.	Хороший	0	12	42
6.	Высокий	0	0	24

Статистический анализ позволил выделить диагностически значимые критерии, такие как: «принятие или отказ от задания», «техническая грамотность», «завершенность предметных изображений», «наличие или отсутствие искаженных фигур», «использование цвета», «мышечный контроль», «речевое сопровождение».

Таблица 4

Уровни сформированности графических образов и графических действий у испытуемых (%)

№	Уровни	У/О	ЗПР	Норма
1.	Каракули	18	0	0
2.	Головоноги	24	6	0
3.	Фрагментарные изображения	14	10	0
4.	Переход к недифференцированной схеме	28	32	6
5.	Недифференцированная схема	16	26	28
6.	Переход к дифференцированной схеме	0	16	52
7.	Дифференцированная схема	0	10	14

2. Выделены 7 уровней сформированности графических образов и действий: от каракулей до дифференцированной схемы (см. таблицу 4).

3. При анализе отражения социальных представлений детей средствами изобразительной деятельности нами выделены 6 уровней: от отсутствия в рисунке субъекта изображения до сходства изображенного персонажа и реального субъекта, в изображении которого отражается эмоциональное состояние изображенного человека.

Социальные представления испытуемых наиболее полно отразились в рисунке на тему «Моя семья». Но и рисование автопортрета и портрета друга предоставило дополнительную информацию об уровне сформированности у ребенка самопринятия, понимания ценности межличностных отношений, адекватности представлений ребенка о себе и о близких людях.

Таблица 5

Уровни отражения социальных отношений в рисунках испытуемых (%)

№	Уровни	У/О	ЗПР	Норма
1.	Нулевой	60	6	0
2.	Низкий	28	22	0
3.	Недостаточный	12	30	4
4.	Удовлетворительный	0	34	28
5.	Хороший	0	8	46
6.	Высокий	0	0	22

Отражение социальных явлений оказалось для дошкольников самым сложным заданием. Анализ деятельности умственно отсталых детей показал, что подавляющее большинство из них не смогли даже приступить к выполнению рисунка на тему «Моя семья». Дети не понимали условий задания, не соотносили слово «семья» со своим ближайшим окружением. Треть детей при получении задания на тему «Портрет друга» не поняли, что надо рисовать человека и породили какие-либо построения из штрихов, окружностей и элементов букв. В

рисунках этих детей мы не обнаружили даже попытки отразить взаимоотношения между людьми, что проявилось в полном отсутствии «касаний», обилии искажений и мелких фрагментарных изображений. Это свидетельствует как об очень низком уровне понимания самих социальных явлений, так и о низком уровне развития изобразительной деятельности и графических средств у детей с нарушением интеллекта.

Только половина *дошкольников с ЗПР* смогли выполнить задание на тему «Рисунок семьи». При этом большая часть детей «забыли» нарисовать себя, многие из них пропустили того или иного члена семьи. В детских рисунках совершенно не были представлены эмоциональные состояния людей. Поэтому можно констатировать, что социальные отношения, представленные в их рисунках, носили фрагментарный характер и характеризовались крайней бедностью.

Подавляющее большинство *нормально развивающихся детей* смогли изобразить *свою семью (80%)*. Эти дошкольники охотно дополняли изображения речевыми высказываниями, они могли не только прокомментировать нарисованное, но и обосновать свой замысел, лишь приступая к рисованию на заданную тему. У части детей созданные ими изображения являлись отражением их личного социального опыта, представленного в том или ином событии – семья на даче у бабушки, свадьба, день рождения. При создании подобных изображений помощь со стороны взрослого была минимальной или совершенно не требовалась.

Анализ результатов констатирующего эксперимента с учетом возрастных особенностей испытуемых двух нозологических групп позволил сделать следующие выводы:

- дети младшего дошкольного возраста с ЗПР приближаются по своим показателям сформированности графического образа к детям этого же возраста с нарушением интеллекта;
- в младшем дошкольном возрасте уровень организации деятельности дошкольников с ЗПР ближе к их нормальным

развивающимся сверстникам, чем к умственно отсталым дошкольникам;

- в младшем дошкольном возрасте дети с ЗПР и дошкольники с умственной отсталостью существенно отстают от нормы по уровню развития социальных представлений;
- в старшем дошкольном возрасте, в группе детей с ЗПР отмечается высокая внутригрупповая дисперсия по уровню сформированности графического образа, а показатели детей с нарушением интеллекта резко отличаются от показателей их нормально развивающихся сверстников и большинства дошкольников с ЗПР;
- уровень организации изобразительной деятельности старших дошкольников с ЗПР значительно выше, чем у их умственно отсталых сверстников, однако часть детей нуждаются в поэтапной помощи взрослого, в стимуляции их деятельности, в конкретизации условий их деятельности;
- в старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР приближаются по показателям социальной компетентности к нормально развивающимся сверстникам, а дошкольники с умственной отсталостью резко отстают от нормы по уровню сформированности социальных представлений.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволяют определить специфические образовательные потребности для детей обеих изучаемых групп, ориентируют исследователя на разработку системы воспитания и обучения с учетом выявленных особенностей как самой деятельности дошкольников, так и их социальных представлений, на активный поиск средств, способствующих накоплению и отображению ребенком связей, существующих в окружающем мире людей, предметов и явлений, в парадигмах «я сам», «я и другие», «я и окружающий мир».

В пятой главе «Формирование изобразительной деятельности у умственно отсталых детей и детей с задержкой психического развития» обосновывается выбор системного, деятельностного и синергетического подходов в качестве методологической основы для разработки системы формирования изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста с разным уровнем умственной недостаточности.

В структуре изобразительной деятельности нами выделяются три ее стороны, тесно взаимосвязанные между собой и проявляющиеся в разных видах деятельности детей:

- мотивационно-потребностная;
- эмоционально-волевая;
- организационно-деятельностная.

Концептуальным для нашей работы является необходимость формирования у детей с умственной недостаточностью всех компонентов изобразительной деятельности. Дошкольников обучали умению видеть цель деятельности (а в дальнейшем замысел), выделять способы ее (его) достижения, выполнять определенную последовательность умственных и моторно – перцептивных действий, контролировать себя во время работы, уметь оценить полученный результат, соотнести его с собственным замыслом, внести необходимые коррективы, снова сопоставить замысел и результат и так далее. Это положение касалось как детей с умственной отсталостью, так и с ЗПР. Все эти действия производились на разных уровнях взаимодействия ребенка со взрослым: уровень самостоятельности ребенка зависел от степени имеющегося у него отставания, возраста и от темпа индивидуальной психической деятельности, присущей ребенку. Специфичными были и методы при работе с детьми разных категорий. В работе с умственно отсталыми дошкольниками длительно использовались практические методы в сочетании со словесными: подражание действиям взрослого с речевым сопровождением. При обучении детей с ЗПР также сочетались различные методы. Однако значительно раньше, чем в работе

с умственно отсталыми детьми, вводилась работа по результатам анализа образца или натуры, раньше начинали обучать лепить и рисовать по представлению и по замыслу.

Планирование занятий учитывало последовательность формирования способов создания графических образов, специфичных для различных видов изобразительной деятельности. Тактика формирования способов выполнения задания развивалась в следующей последовательности: сначала ребенок наблюдал за деятельностью взрослого, затем соотносил созданные изображения с реально существующими предметами и субъектами окружающей действительности. Объектами для детских наблюдений очень рано становились люди и собственная деятельность детей. Специально создавались условия для переноса результатов этих наблюдений в изобразительную форму. Для формирования способов обследования предметов детей учили ощупывать форму предмета в процессе создания лепной поделки, затем работа над аппликацией позволяла ребенку выделить контур предмета, а специальные упражнения по закреплению выделенного контура в предметно-игровых действиях служили основой для формирования у малышей графических образов и графических действий. Тематическое планирование занятий по изобразительной деятельности было взаимосвязано с планированием занятий по игровой деятельности, по ознакомлению с окружающим и развитию речи, социальному развитию.

При этом создавались условия обучения ребенка не на собственных ошибках, а в ситуации успеха, что позволяло ему усвоить модель безошибочного действия, а в конечном счете и поведения, основанного на осознании собственной компетентности.

В ходе работы учитывалась социально-личностная направленность обучения, что нашло свое отражение в:

- анализе социальной ситуации развития ребенка и его семьи;

- включении родителей или лиц, их заменяющих, в коррекционно-педагогический процесс;
- расширении традиционных видов детской деятельности и обогащении их новым содержанием;
- реализации лично-ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;
- активизации эмоционального реагирования и эмоциональных проявлений детей и использование их для развития практической деятельности, общения детей и формирования адекватного поведения;
- расширении форм взаимодействия взрослых с детьми и создании условий для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
- определении базовых достижений ребенка на каждом возрастном этапе.

Процесс обучения протекал в четыре этапа. Первый - *подготовительный этап обучения*, был направлен на формирование у детей *предпосылок к изобразительной деятельности*. Второй - *этап формирования предметных изображений* на основе предметно - практической деятельности детей и их знакомства со свойствами и качествами предметов. Третий - *этап становления сюжетных изображений* в ходе формирования образов - представлений, овладения ребенком пространством двухмерного листа бумаги и композиционными навыками. Четвертый - *этап создания творческих изображений*, основанных на осмыслении и отражении ребенком предметных и социальных представлений об окружающем мире в продуктах изобразительной деятельности.

В исследовании определены задачи воспитания и обучения детей двух категорий на каждом этапе формирования у них изобразительной

деятельности, описаны основные методы и приемы, доказавшие свою эффективность.

Анализ полученных результатов (табл. 6) свидетельствует о значительной динамике в развитии изобразительной деятельности испытуемых экспериментальных групп. Ни среди детей с ЗПР, ни среди детей с умственной отсталостью не было ни одного ребенка, у которого был бы обнаружен нулевой уровень. Вместе с тем, отметим, что нулевой уровень изобразительной деятельности фиксировался у 25% умственно отсталых детей контрольной группы. У детей этой же группы в 50% случаев отмечался низкий уровень сформированности данной деятельности, в то время как умственно отсталые дошкольники после четырех лет обучения в экспериментальных условиях показали значительно лучшие и статистически достоверные результаты: соответственно удовлетворительный уровень - в 57% случаев, и достаточный - в 33% случаев. Следует подчеркнуть, что до обучения ни один из умственно отсталых дошкольников не достигал достаточного уровня сформированности изобразительной деятельности (см. табл. 3), а удовлетворительного уровня достигали лишь 16% детей, обучавшихся по типовой программе.

Таблица 6
Суммарные результаты по уровню сформированности
изобразительной деятельности у испытуемых в экспериментальных и
контрольных группах (%)

№	Уровни	У/О		ЗПР	
		Экспер	Контр	Экспер	Контр
1.	Нулевой	0	25	0	0
2.	Низкий	10	50	0	13
3.	Удовлетворительный	57	25	16	44
4.	Достаточный	33	0	16	20
5.	Хороший	0	0	44	23
6.	Высокий	0	0	24	0

Еще более очевидна динамика развития изобразительной деятельности среди детей с ЗПР экспериментальной группы. Так, 24% испытуемых этой группы достигли самого высокого уровня сформированности изобразительной деятельности. Большинство детей к концу обучения достигло пятого «хорошего» уровня (44%), что отмечалось лишь у 12% детей с ЗПР до обучения. По 16% детей находилось на удовлетворительном и достаточном уровнях. До обучения эти уровни преобладали в группе детей с ЗПР. Отметим, что среди детей контрольной группы не было ни одного ребенка, который бы работал на 6 «высоком» уровне. Мы связываем эти факты с тем, что в экспериментальных группах усиленное внимание в процессе обучения обращалось не только на становление собственно изобразительной деятельности, но и на создание предпосылок к проявлению детьми активности и самостоятельности в ходе всего коррекционно – развивающего процесса. В обучающем эксперименте были созданы условия, способствующие фиксации витального опыта детей в продуктив-

Таблица 7

Уровни отражения социальных отношений в рисунках испытуемых в экспериментальных и контрольных группах (%)

№	Уровни	У/О		ЗПР	
		Экспер	Контр	Экспер	Контр
1.	Нулевой	2	25	0	0
2.	Низкий	8	45	0	12
3.	Удовлетворительный	57	30	15	44
4.	Достаточный	33	0	20	24
5.	Хороший	0	0	45	20
6.	Высокий	0	0	20	0

ных видах деятельности. Изучение детских рисунков, связанных с отражением представлений о социальных явлениях, подтверждает положительную динамику развития у детей экспериментальных групп и

деятельности, и представлений. Тщательный анализ содержания этих рисунков показал, что в них отражены обобщенные представления детей о социальных явлениях: о себе, своей семье и взаимоотношениях между людьми, что, на наш взгляд, является доказательством эффективности коррекционно-развивающего обучения, послужившего основой для расширения возможности детей быть активными, более самостоятельными и включенными в жизнь социума.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что специально организованная изобразительная деятельность, выстроенная на основе системного подхода, в условиях ведущей роли обучения и формирования у детей с умственной недостаточностью способов выполнения выразительных предметных и сюжетных изображений, создает условия для динамичного развития и социализации проблемного ребенка — дошкольника. В основе обучения детей должна лежать совместная деятельность взрослого и ребенка, акценты в которой на разных этапах коррекционно — воспитательного процесса расставляются в зависимости от целей и задач обучения.

Только на основе развернутых, гибких представлений детей об изображаемом предмете можно формировать графический образ каждого конкретного предмета. При этом формируемый образ не должен быть статичным, его необходимо постоянно совершенствовать. Основа этого совершенствования заложена в обращении к наблюдению предмета в реальной обстановке и закреплению этих наблюдений в гибких образах-представлениях. Схема "обследование - представление о предмете - образ-представление - графический образ" нам представляется наиболее оптимальной. Ее высокая эффективность доказана в процессе обучения как детей с ЗПР, так и их умственно отсталых сверстников.

Разработанная программа и методика обучения предполагают постепенное нарастание сложности решаемых детьми изобразительных задач, постоянное закрепление формируемых изобразительных навыков в различных видах графической и другой продуктивной деятельности.

Важнейшими звеньями этой системы является воспитание у детей эмоционального, заинтересованного отношения к объекту изображения, к процессу и результату изобразительной деятельности; использование специальных упражнений для совершенствования тонкой моторики рук и зрительно-двигательной координации; обучение детей зрительно-двигательному моделированию формы предмета; развитие регулирующей и планирующей функций речи; наполнение активного словаря детей образно-выразительной лексикой; планомерное расширение круга используемых изобразительных средств и на этой основе обогащение их представлений об окружающей действительности.

В обучении выделено несколько этапов работы. Сначала осуществляется этап создания ориентировочных основ изобразительной деятельности; далее - этап формирования всех основных звеньев продуктивной деятельности в процессе овладения ребенком способами отражения существенных внешних качеств и свойств предметов; затем - этап развития собственно продуктивной деятельности ребенка на фоне сокращения внешних ориентировочных действий - у умственно отсталых дошкольников, и ориентировочной деятельности - у дошкольников с ЗПР, и активизации их образной сферы. Последний этап - это этап творческого отношения к создаваемым изображениям, основывающийся на высокой эмоциональной включенности ребенка в процесс рисования, с элементами воображения и усилением внимания к регулирующей и планирующей функции речи. На этом этапе мотив деятельности становится эстетически значимым и начинает преобразовывать саму структуру процесса лепки, рисования, создания аппликации. Детские изображения ориентируются на эстетическую составляющую: при их выполнении ребенок создает

выразительные, неподражательные рисунки, работы в смешанных и фантазийных техниках, участвует в создании творческих панно и коллективных изображений.

Методически обоснованным представляется в процессе обучения расставлять различные акценты на задачах когнитивного развития и эстетического воспитания. Именно творческая деятельность позволяет ребенку испытать ситуацию успеха, значимую для его познавательного и личностного развития.

Проведенное исследование показало, что в результате обучения у дошкольников с умственной недостаточностью появилась готовность к переходу в новые социальные условия, связанные со школьным обучением. Дети готовы учиться и усваивать новые знания на основе сформированных у них элементов учебной деятельности. Расширился круг социальных представлений детей, повысилась их коммуникативная компетентность. У детей сформировалось самоуважение, сформировалась положительная самооценка. Все это позволяет нам говорить об эффективности разработанной модели содержания и методики обучения и воспитания детей в процессе формирования изобразительной деятельности.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Монография

1. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. – СПб.: Сотис, 2002. – 256 с.

Методические рекомендации и пособия

2. Екжанова Е.А. Организация коррекционной работы на уроках изобразительного искусства. Дети с задержкой психического развития. М.: ВНИК "Сельская школа" АПН СССР, 1991. – 44 с.

3. Екжанова Е.А. Диагностико – прогностический скрининг в первых классах общеобразовательной школы. – М.: Дейтон, 1997. – 68 с.
4. Екжанова Е.А. Диагностико – прогностический скрининг на начальных этапах обучения. – М.: ОмЦ ЮЗАО, 2000. – 68 с.
5. Екжанова Е.А. Формирование изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. – М., 2000. – 72 с.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых) – М., 2000. – 96 с.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А., Чиркина Г.В., Шматко Н.Д. Проект государственного стандарта дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: МО РФ, 2001. – 46 с.
8. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2003. – 271 с.

Главы и разделы в монографиях, пособиях и руководствах

9. Екжанова Е.А. Программа "Изобразительное искусство" с объяснительной запиской // Типовая программа коррекционного обучения детей с задержкой психического развития (подготовительная к школе группа) - М.: НИИД, 1989 - С. 59 – 79.
10. Екжанова Е.А. Обучение изобразительному искусству детей с задержкой психического развития // Обучение в подготовительном классе (Пособие для учителя) - Изд. 2-е, дополненное и переработанное - М.: Просвещение, 1992. - С. 135 – 150.
11. Екжанова Е.А. Изучение рисунка дошкольников с задержкой психического развития в свете некоторых особенностей их

познавательной деятельности // Шестилетние дети: проблемы и исследования. – Н. Новгород: НГПУ, 1993. – С. 60 – 73.

12. Еюжанова Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, словарь понятий и терминов // Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2001. – С. 57 – 93, 300 – 309.
13. Еюжанова Е.А., Стребелева Е.А. Общие вопросы специальной дошкольной педагогики // Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001. – С. 3 – 30.
14. Еюжанова Е.А. Консультирование семьи по поводу сложностей во взаимоотношениях с детьми // Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силяевой., М.: Академия, 2002. – С. 166 – 185.

Статьи и тезисы:

15. Еюжанова Е.А. Особенности изобразительной деятельности детей с ЗПР дошкольного возраста // Проблемы обучения и воспитания детей с ЗПР в условиях школы-интерната: Тез. докл. к обл. научно-практ. конф., Горький: ГГПИ, 1984. - С. 101 – 103.
16. Марковская И.Ф., Еюжанова Е.А. Развитие тонкой моторики рук у детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1988. - №4. – С. 62 – 65.
17. Еюжанова Е.А. Обучение рисованию детей шестилетнего возраста // Повышение эффективности урока как основной формы уч. - восп. процесса: Тез. докл. VIII Всесоюзных педагогических чтений. - М.: АПН СССР, 1988. - С. 121.
18. Еюжанова Е.А. Коррекционная направленность обучения рисованию 6-летних детей с ЗПР // Актуальные проблемы теории и практики дефектологии: Тез. докл. Всесоюзной педагогической конференции по педагогическим наукам. М.: «Прометей», МГПИ, 1989 - С. 108.

19. Екжанова Е.А. Изучение особенностей рисунка детей с ЗПР как основа коррекционной направленности их обучения изобразительной деятельности // Методология и методы современных педагог. исследований: Тез. докл. на XIII семинаре аспирантов и мол. ученых АПН СССР и АПН ГДР - М.: АПН СССР, 1989. - 0,1 п.л. (имеется издание на нем. языке). - С. 99.
20. Екжанова Е.А. Формирование изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития 6-летнего возраста // Дефектология. - 1989. - №4. - С. 48 - 55.
21. Екжанова Е.А. Развитие образной сферы дошкольников с ЗПР при обучении изобразительному искусству // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: Тез. докл. X научной сессии по дефектологии. - М.: АПН СССР, 1990. - С. 287.
22. Екжанова Е.А. Изучение изобразительной деятельности дошкольников с ЗПР // Проблемы организации, содержания и методики уч.-восп. и коррекционной работы в классах выравнивания: Тез. докл. конференции - Барнаул: ИПК, 1990. - Барнаул, 1990. - С. 111 - 112.
23. Екжанова Е.А. Средства выразительности в обучении изобразительному искусству детей с ЗПР // Актуальные проблемы дефектологии: Тез. докл. межвузовской научной конференции М.: Прометей, 1991. - С. 87.
24. Екжанова Е.А. Программа по изобразительному искусству в специальных школах и классах выравнивания для детей с ЗПР // Дефектология. - 1991. - №5. - С. 20 - 26.
25. Екжанова Е.А. Совершенствование тонких двигательных навыков у дошкольников с ЗПР // Профилактика, раннее распознавание и коррекция нарушений развития у детей: Материалы международного конгресса (имеется издание на английском языке). - М.: МПГУ, 1993. - С. 37.

26. Екжанова Е.А. Дети с трудностями в обучении. Развитие системы коррекционно - развивающей помощи // Материалы Конгресса – выставки «Образование «98», часть I. – М., 1998. – С. 99 – 101.
27. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно - развивающего обучения детей с нарушением интеллекта // Дефектология. - 1999. - №6. – С. 25 – 34.
28. Екжанова Е.А. Социально-психологические технологии работы с семьей, воспитывающей ребенка с особыми нуждами // Материалы педагогических чтений факультета социальной педагогики МГСУ (26 апреля 1998 г.) – М.: МГСУ, 1999. - С. 27 – 34.
29. Екжанова Е.А. Использование тонкого пальцевого тренинга для коррекции и стимуляции психофизического развития детей раннего возраста // Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений: мат-лы научно-практ. конф. – М.: ИКП РАО, 1999. – С. 62 – 64.
30. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта // Дефектология. - 2000. - №3. - С. 66 – 77.
31. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого – педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2002. – №1. – С. 8 – 16.
32. Екжанова Е.А. Методология коррекционно – развивающей работы средствами изобразительной деятельности // Тезисы VI Научно-педагог. чтений Академии социальной работы МГСУ. – М., 2003. – С. 31 – 40.
33. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Эстетическое воспитание умственно отсталых дошкольников // Искусство и педагогика. – 2003. – №1.- С.12-22.

Учебные программы курсов:

34. Екжанова Е.А. Методика обучения изобразительной деятельности умственно отсталых детей // Паспорт комплекта полидисциплинарных материалов по блоку дисциплин предметной подготовки по специальности 031700 – олигофренопедагогика / Под ред. Е.В.Оганесяна. - М.: МГПУ, 1996. – С. 233 – 251.
35. Екжанова Е.А. Методика обучения изобразительной деятельности детей с нарушениями речи // Паспорт комплекта полидисциплинарных материалов по блоку дисциплин предметной подготовки по специальности 031800 – логопедия / Под ред. Е.В.Оганесяна. - М.: МГПУ, 1996. – С. 193- 199.
36. Екжанова Е.А. Специальная психология и коррекционная педагогика. Учебная программа. – М.: МГСУ, 2000. – 71 с.