УДК 376.43

С. Н. Москалькова, Т. В. Нестерова

КОРРЕКЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ УМЕНИЯМ И НАВЫКАМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррекционное обучение; изобразительная техника; графические умения и навыки; изобразительная деятельность младших школьников с нарушениями интеллекта.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается коррекционное влияние изобразительной деятельности на развитие учащихся с нарушениями интеллекта. Показана роль орудийных действий в формировании изобразительных умений и навыков. Определены индивидуальные и дифференцированные принципы работы с детьми, направленные на развитие графических умений и навыков в рисовании.

S. N. Moskalkova, T. V. Nesterova

REMEDIAL TEACHING GRAPHIC SKILLS AND ABILITIES TO CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY AT PRIMARY SCHOOL

KEY WORDS: remedial instruction; graphic technique; graphic skills and abilities; figurative activity of primary school children with intellectual disability.

ABSTRACT. The remedial effect of figurative activity on the development of children with intellectual disability is considered in the article. Likewise, the role of implemental actions in the development of graphic skills and abilities is demonstrated. Individual and differentiated principles of work with children directed at the development of drawing skills have also been defined.

Установлено, что процесс изобразительной деятельности оказывает положительное психокоррекционное воздействие на ребенка. Он активирует зрительные, двигательные, мускульно-осязательные анализаторы, кинестетические ощущения, управляет мышечно-суставной работой руки и пальцев, механизмами зрительно-двигательной координации.

Изобразительная деятельность — специфическое образное познание действительности, отражение окружающего мира в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных образов. Передавая их в рисунке, ребенок воспро-

изводит не отдельные линии и формы, а, опираясь на «память руки», своеобразную графическую структуру. Первоначально анализ изображаемых предметов осуществляется поверхностно, не развиты и графические умения, поэтому способ изображения имеет обобщенный характер. Совершенствуясь, графические структуры все больше закрепляются за определенным образным содержанием.

Дети с нарушениями интеллекта имеют выраженную неоднородность пораженных и сохранных звеньев психической деятельности. Они зрительно воспринимают значительно меньшее число объектов, чем их нормально развивающиеся сверстники. Наблюдаются и другие недостатки восприятия: дети не умеют зрительно обследовать предмет длительное время, прибегая к практическим способам ориентировки, не умеют выделять опознаваемые признаки объектов, устанавливать симметричность фигур, мысленно объединять, синтезировать их свойства. Им сложно узнавать контурные изображения предметов с наложенным изображением, выполнять задания по дорисовыванию верхней (нижней), левой (правой) частей рисунка, а также опознавать хорошо знакомые предметы, предъявляемые в необычном положении.

Многие ученые отмечают, что у этой категории школьников имеются недостатки интерсенсорной и сенсомоторной интеграции и координации, отставание в формировании аналитико-синтетической деятельности, которые проявляются в отсутствии целенаправленности осуществляемого анализа. Ими упускаются из внимания важные свойства предметов, вычленяются лишь наиболее заметные части. Затруднен и синтез объектов изображения. Выделяя их конструктивные элементы, учащиеся не устанавливают связи между ними. Не отмечая главное в объектах, они проводят сравнение по несуществующим признакам, а часто — по несоотносимым, поэтому не устанавливают сходства и различия между ними. Названные особенности познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта создают трудности при формировании полноценного представления об изображаемом предмете [10].

Между тем, как отмечал Л. С. Выготский, у детей с нарушениями интеллекта на базе заложенных биологических предпосылок и под воздействием среды, прежде всего обучения, можно сформировать некоторые виды психической деятельности. Так, в процессе коррекционного обучения у них позитивно изменяются межфункциональные связи. При этом сохранность более сильных функций, даже неполная, положительно влияет на сглаживание дефекта [1].

Общеизвестно, что творческий процесс направлен на создание выразительного образа доступными детям изобразительными средствами. Он тесно связан с действием механизмов зрительно-двигательной координации, поскольку при рисовании дети учатся удерживать соответствующее положение корпуса тела, пальцев и кистей рук, регулировать наклон карандаша (кисти), протяженность линий, темп движений, силу нажима. Вместе с тем они учатся слушать и запоминать задание, выполнять его по заданному плану, рассчитывать время работы, находить и исправлять ошибки, доводить начатое дело до конца, оценивать свой рисунок.

Родившийся ребенок попадает в реальный мир вещей и одновременно в мир условных знаков, символов, обозначений. В раннем возрасте он открывает для себя способ кодировки информации и впоследствии овладевает речевой и изобразительной деятельностью. Рисование постепенно превращается в графическую речь. В этом смысле схемы первых рисунков — это словесные понятия, которые выражают некоторые суще-

ственные признаки предметов. Дети усваивают функцию рисунка как знака, символа окружающего мира. Именно поэтому считается, что они рисуют не с натуры, а по памяти, т. е. не то, что видят, а то, что знают и помнят, точнее, понимают в объекте, при этом руководствуясь своими знаниями, сложившимися под влиянием сенсорного опыта и речи [9].

Овладение графической техникой происходит на основе развитой моторной сферы, формирующейся в процессе овладения действиями с предметами и орудиями в разных видах деятельности ребенка. Орудийными действиями являются действия, в которых один предмет (орудие) употребляется при воздействии на другие предметы. Они выступают в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудий. Однако самостоятельно, без обучающего воздействия взрослого ребенок не может раскрыть специфику их употребления [5].

Переход от предметно-практической к изобразительной деятельности предъявляет особые требования к моторике ребенка, принуждает его овладевать новыми двигательными навыками и умениями, развивать движения руки, связанные с процессом изображения. При этом рука действует в зависимости от особенностей инструмента (карандаша или кисти) и одновременно контролируется движениями глаз.

При овладении графическими навыками и умениями важную роль играет зрительный контроль, особенно в начале обучения, так как опыт движения только образуется. Затем он несколько снижается: рука «приобретает представление» о движении, ощущение как бы входит в руку, и рисующий может произвести движение, не глядя. Однако зрительный контроль не снимается совсем, так как без него невозможно создать отчетливое изображение. С приобретением двигательных умений, накоплением соответствующего опыта изобразительные действия становятся более свободными, уверенными: увеличивается произвольность регуляции движений по размаху, направленности, длительности. У ребенка с нормальным интеллектом зрительный контроль за исполнительскими операциями осуществляется на основе имеющихся представлений о предмете. Направляя взором действия рук, он все время сверяет рисунок со своим представлением и исправляет ошибки в соответствии с ним. Регуляция изобразительного движения через двигательные ощущения возможна в том случае, если при обследовании сформировано представление о движении. В этот процесс включается движение руки по контуру предмета, направление и протяженность которого ощущается ребенком.

Участвующие в обследовании предмета движения руки организуют зрительное и кинестетическое восприятие юных художников, способствуя также уточнению зрительных и двигательных представлений о его форме. Однако значение движений руки, обследующей предмет, не исчерпывается только формированием его образа. Ученые отмечают, что форма обследуемого предмета определяет характер движения, производя которое, ребенок упражняется в нем и затем может использовать для изображения [6].

Грамотное обследование предмета исполнителем приводит к возникновению в его сознании целостного образа. Взор контролирует действия, производимые рукой, но это происходит на основе сформированного представления, которое в процессе исполнительских действий служит критерием сенсорной оценки создаваемого рисунка.

Таким образом, в результате многократных повторений движений по кон-

туру предмета у школьников формируются обобщенные представления о графических операциях. Постепенно дети начинают понимать, что изображение предметов одинаковой формы требует одних и тех же движений. Обобщенные представления ложатся в основу обобщенных умений, необходимых ребенку, чтобы перейти к самостоятельному процессу создания рисунка [7].

Изобразительная техника, по выражению знаменитого отечественного педагога-художника П. П. Чистякова, является языком живописца и графика; не владея им, они не смогут донести до зрителя замысел своего произведения. Это утверждение в равной степени можно отнести к изобразительно-выразительному языку детских рисунков. При этом под техникой рисунка следует понимать владение материалами и инструментами, способы их использования для целей изображения и художественного выражения, согласованную деятельность глаза и руки, правильное изображение контура, формы предметов.

Исследователи детского рисунка еще в начале XX в. признавали необходимость обучения детей рисованию и формирования у них графических навыков. Так, Л. Тедд разработал систему упражнений, обучающих графическим умениям. Опираясь на развитие широких движений руки, он предложил рисовать не геометрические формы, как было принято, а элементы природы. Отечественные же ученые большое значение придавали развитию координации пальцев руки, умениям правильно держать карандаш и пользоваться им (В. М. Бехтерев, Е. А. Флерина и др.).

Графическая легкость процесса изображения является одним из стимулов создания рисунка. Неумение правильно держать карандаш и кисть (в кулаке скрюченными пальцами) приводит к быстрому утомлению руки, затруднению изображения даже у ребенка с нормальным интеллектом.

У младших школьников с нарушениями интеллекта неправильное использование художественных материалов и инструментов тормозит развитие ручной умелости. Поэтому важно, наряду с обучением умению передавать в рисунке задуманное содержание, учить их также исполнительским графическим умениям. Это приобретает еще большее значение в контексте коррекционной направленности образовательного процесса, поскольку способствует развитию мелких и тонких движений кистей и пальцев рук.

Известно, что орудийное действие, являясь рядом механически соединенных движений, ориентированное на достижение цели, считается операцией. Графические исполнительские действия — это система последовательно организованных операций. В норме освоение изобразительных операций начинается с каракуль, когда ребенок отображает собственное движение на листе бумаги. Совершенствование его зрительно-двигательной координации приводит к более точным линиям, усилению нажима на лист и к тому, что зрение успевает контролировать движения руки. Он начинает осознавать, что может выразить себя в этом мире с помощью изобразительных средств (линий и цветовых пятен) [7].

Период дошкольного возраста при нормальном онтогенезе является самым насыщенным для формирования изобразительной деятельности в целом и для развития исполнительских умений и навыков в частности.

Один из главных итогов разностороннего развития дошкольника — его психологическая готовность к школьному обучению. Он успешно развил свои физические, интеллектуальные и эмоциональные способности, активно занимаясь свойственными его возрасту видами деятельности (играя, читая стихи, танцуя, рисуя).

Первоклассник, не имеющий умственных нарушений, не только различает,

анализирует и сравнивает между собой цвета, формы, величину предметов, их положение в пространстве, но и может изобразить простейшие из них. Этими качествами не обладает старший дошкольник с нарушениями интеллекта, поскольку ведущим видом его деятельности являются не игровая, изобразительная и пр., а предметно-практическая. К моменту поступления в школу большинство детей данной категории не владеют предметным рисунком, это говорит о том, что у них отсутствуют элементарные изобразительные умения и навыки.

Необходимо отметить, что младшим школьникам с нарушениями интеллекта свойственны несформированность навыков учебной деятельности, отсутствие ее целенаправленности, трудности самостоятельного планирования, некритичность к своей работе. Данные особенности носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений центральной нервной системы разной этиологии (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные). Образование этих детей затруднительно. Имея отклонения в эмоционально-волевой, интеллектуальной сферах, они нередко отягощены и физическими недостатками. Указанные нарушения отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения различными знаниями, умениями, навыками. Они создают трудности и при формировании графических умений и навыков, что установлено учеными [3; 8].

Однако при правильно организованной педагогической коррекционной помощи в специальных условиях у данных детей наблюдается развитие положительных сторон личности и совершенствование их изобразительной деятельности. При формировании изобразительных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллекта важную роль играет речь.

Еще И. П. Павлов говорил о взаимодействии первой и второй сигнальных систем в деятельности человека, велико значение слова и в регуляции двигательного поведения человека [2].

Важным аспектом названного взаимодействия является речевая инструкция, именно она оказывает регулирующее влияние. Инструкция вызывает не только внешне выраженную реакцию, но и другие физиологические эффекты, в том числе изменяет, регулирует определенные функциональные состояния центральной нервной системы, которые, в свою очередь, становятся фоном для осуществления двигательных реакций [4].

Что касается младшего школьника с нарушениями интеллекта, то, с одной стороны, речь выступает как обобщение его двигательного опыта (или как самоинструкция), с другой — как обозначение определенной графической операции. При этом следует учитывать особенности речевого общения, которые опираются и на закономерности формирования речи в норме, и на своеобразие речевой деятельности при ее патологии.

В связи с этим следует обратить внимание на способность данных учащихся к подражанию, имитационным реакциям, благодаря которым они усваивают необходимые для формирования графических умений движения.

Особый коррекционный смысл имеет рисование простых предметов, предъявляемых в различных положениях. Одним из пространственных признаков любого единичного предмета является его величина, однако она оценивается и осмысляется только в сравнении с величиной других, более знакомых и аналогичных по форме предметов, при сопоставлении их размеров между собой. Передавая величину изображаемых объектов, эти дети преуменьшают, сглаживают их различия.

Для выполнения любого рисунка необходимы, как отмечалось выше, не

только особая организация восприятия предметов и их свойств (величины, формы, цвета, количества деталей) с целью образования соответствующих представлений, но и развитие специальных действий руки, т. е. мелких движений пальцев, кистей рук.

На уроках изобразительной деятельности также формируются зрительное внимание, образное видение и другие психические функции.

Большое влияние на исполнительские действия оказывают умения планировать предстоящую работу, выделять этапы, устанавливать последовательность графических операций. Активное использование речевых средств повышает эффективность коррекционно-воспитательной работы [4]. Так, школьников знакомят с названиями предметов и действиями, производимыми с ними, учат употреблять слова, обозначающие их внешние признаки [3]. Формируя у младших школьников с нарушениями интеллекта графические умения, необходимо каждодневно использовать все речевые средства.

Поэтому коррекционное значение имеет и то обстоятельство, что дети, рисуя, опираются одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное и кинестетическое восприятие), которые комплексно способствуют успешному решению учебной задачи.

В процессе выполнения практических заданий речь помогает формировать графические действия. При правильном ее использовании в коррекционном обучении младшие школьники с нарушениями интеллекта усваивают определенную цепь последовательных операций, необходимых для создания изображения.

При этом важно отметить, что с приобретением ими умения оречевлять графические операции последние становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, а также ритмичными и регулируемыми. В целом ускоряется процесс усвоения изобразительных навыков.

Но речевые средства, используемые на уроках изобразительной деятельности, позволяют решать и ряд коррекционных задач общеразвивающего характера, таких, как воспитание самостоятельности и целенаправленности при осуществлении любой деятельности, усидчивости и настойчивости, умения доводить начатую работу до конца, аккуратности — всех тех качеств, которые слабо выражены у школьников рассматриваемой категории. Поэтому, как бы ни выполняли учащиеся графическое задание, следует оказывать должное внимание результатам их усилий.

Кроме отмеченных задач, основной учебной целью изобразительной деятельности школьников, посещающих образовательное учреждение VIII вида, считается все-таки обучение умению изображать реальные предметы. Для этого изначально нужны ясные отчетливые представления о форме, цвете, строении предметов, а также элементарные способности, чтобы выразить их свойства в графической форме на плоскости листа бумаги, т. е. подчинить движения руки задаче изображения. Неверно считать, что движения, направленные на выполнение рисунка, в достаточной степени организуются самим процессом изображения. Это не так: технике рисунка детей следует обязательно учить, а освоение техники — самостоятельная важная задача.

Не владея графическими навыками, младшие школьники с нарушениями интеллекта испытывают большие трудности в создании изображений. Когда они не могут передать то, что им хочется, это вызывает недовольство собой, отказ от рисования вообще. Если учащиеся с нормальным интеллектом, не зная технических приемов рисования, пытаются найти их самостоятельно, то данные дети

таких попыток не проявляют. Чаще всего их устраивает любой результат исполнения, полученный без особых усилий [3].

Как утверждает И. А. Грошенков, в большинстве случаев усвоение графических приемов происходит медленно и неправильно: рука с инструментом движется неловко, загораживает изображение, не позволяет видеть появляющиеся на рисунке линии и форма предмета искажается.

В контексте проблемы следует также сказать о необходимости осуществления дифференцированного подхода в обучении, поскольку многочисленные нарушения личности школьников рассматриваемой категории проявляются весьма разнообразно. Прежде всего у них наблюдается своеобразие в формировании условно-рефлекторных связей, составляющих физиологическую основу всех умений и навыков, образование которых осуществляется с трудом, но и они затем либо быстро распадаются, либо уподобляются ранее выработанному стереотипу.

Результатом инертности, тугоподвижности познавательных и зрительно-моторных структур психической деятельности является сниженный темп обучения.

В организации учебной работы педагоги должны учитывать не только выраженные или скрытые отклонения от нормы, но и характер получаемого учащимися медикаментозного лечения, в силу того что оно оказывает сильное влияние на состояние психических процессов, эмоционально-волевой сферы и двигательных актов.

При обучении детей исполнительским графическим операциям можно широко использовать как индивидуальные, так и групповые педагогические коррекционно-образовательные формы.

Таким образом, детский рисунок является знаком, символом реального предмета, дети рисуют не то, что видят, а то, что понимают в нем. Овладев двигательной памятью, они создают графический образ воспринимаемого предмета. Совершенствование исполнительских художественных операций у младших школьников с нарушениями интеллекта происходит исключительно под воздействием коррекционной помощи.

Характер графических действий определяет форма обследуемого предмета. Многократность повторения рукой движений по его контуру формирует техническую легкость при выполнении рисунка. Изобразительные умения и навыки претерпевают изменения с развитием личности детей. Точность в проведении линий и синхронность зрительного контроля за движениями руки определены механизмами зрительно-двигательной координации. Создавая выразительный образ в рисунке, младшие школьники развивают навыки произвольного поведения, мышечной регуляции и зрительно-моторной сферы, а также целенаправленную деятельность, эмоционально-волевую сферу, память, мышление, восприятие, воображение. Речь школьника, включенная в учебный процесс, служит как обобщением двигательного опыта, так и обозначением определенной графической операции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : Смысл ; Эксмо, 2003.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. — М. ; Л. : Учпедгиз, 1935.
3. ГРОШЕНКОВ, И. А. Изобразительная деятельность в специальной коррекционной школе VIII вида : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А Грошенков. — М. : Изд. центр «Академия», 2002.

4. ЛУБОВСКИЙ, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978.
5. МУХИНА, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. — М. : Педагогика, 2002.
6. МУХИНА, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — М. : Педагогика, 1981.
7. НИКОЛАЕВА, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. — СПб. : Речь, 2006.
8. САКУЛИНА, Н. П. Анализ рисования / Н. П. Сакулина // О педагогическом изучении и учащихся вспомогательных школ. — М. : Просвещение, 1953.
9. САПОГОВА, Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаковой символики детей / Е. Е. Сапогова. — Тула : Приокское книжное изд-во, 1993.
10. ЦВЕТКОВА, Л. С. Мозг и интеллект / Л. С. Цветкова. — М. : Просвещение, 1995.

Получено 01.06.09
© Москалькова С. Н., Нестерова Т. В., 2009