

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42

Т. В. Нестерова

ОБУЧЕНИЕ РИСОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Автор статьи в качестве средства коррекционного обучения, развития и воспитания младших школьников с интеллектуальными нарушениями предлагает методику работы с контрастом на уроках изобразительной деятельности. Успешность ее применения подтверждают результаты практических опытов, в ходе которых у детей данной категории формировались умения передавать форму предметов в рисунках.

Ключевые слова: младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, методика работы с контрастом, изобразительная деятельность детей.

Abstract. The paper presents the methods of using at the lessons of Art and Drawing the contrast as a means of correctional education and development of retarded primary school pupils. The success of these methods is proved by the results of the experimental work aimed at developing the skills of transferring the shape of objects in drawings.

Index terms: retarded primary school pupils, the methods of using contrast, drawing activities.

Успешность решения графических задач зависит от структуры восприятия, особенность которой состоит в умении детей видеть «подлинный вид вещей» (Б. М. Теплов). У учащихся коррекционной школы VIII вида уподобление формы изображаемых предметов обусловлено, главным образом, ограничениями познавательной деятельности. Однако при определенной системе занятий, направленных на развитие умственных действий, школьников данной категории можно научить видеть реальные предметы так, как требуют законы рисования [6].

Суть разработанной нами методики состоит в формировании представлений, необходимых для адекватного восприятия и отображения предметов реального мира. Сначала учащимся предлагается нарисовать два предмета, которые отличаются формой. При выполнении этого задания развиваются способности сравнивать между собой предметы по выраженному признаку, определять их специфические очертания и конструкцию.

Значительное влияние на характер образования представлений у школьников рассматриваемой категории оказывает определенное сочетание наглядных и словесных средств обучения [2, 4]. Так, начальный этап обследования натурной композиции целенаправленно регулируется системой задаваемых педагогом вопросов. Наблюдения над различиями в форме предметов, подчеркивание их особенностей способствуют более точному ее выделению, обнажают, делают зримой конструкцию каждого из них, помогают понять связь между частями и своеобразие деталей. Наглядно-чувственное знакомство с натурной постановкой сопровождается речевыми высказываниями педагога и детей.

Синтез наглядных и вербальных средств обучения используется и в графических операциях, когда учащимся показывают последовательность осуществления изобразительных действий. Во-первых, с помощью сочетания наглядности и звукового обозначения демонстрируются движения: дугообразные – прямые, непрерывные – прерывистые, длинные – короткие; во-вторых, речевая инструкция регулирует последовательность исполнительских операций; в-третьих, каждый чувственно выделенный предметный признак получает словесное закрепление.

Работу начинают с определения места будущего рисунка. Легкими линиями ограничивают габаритные размеры всей композиции, намечают общую форму каждого предмета, сравнивая их между собой по величине и пропорциям. Затем приступают к прорисовыванию основных частей и деталей. Постепенно, от занятия к занятию формируется система зрительно-моторных координаций, специфических для навыков рисования. Вместе с ней совершенствуется изобразительная техника владения карандашом. При подведении итогов работы педагог вновь обращается с вопросами к школьникам, помогая закрепить в слове особенности формы предметов и этапы выполнения графических действий.

Для правильного отображения формы необходимо овладеть логикой выполнения рисунка. Знания о художественных операциях дети получают непосредственно от взрослого, а образцом изобразительных действий, служащих детям примером для подражания, являются графические этапы, которые педагог последовательно демонстрирует, сопровождая их словесными пояснениями [3]. Отдавая предпочтение данному учебному приему, мы рассматриваем подражательность как способность к воспроизведению. Доказано, что у детей с интеллектуальными нарушениями произвольная подражательность действию в начале обучения затем сменяется произвольным подражанием действию ради результатов действия. В. С. Мухина считает, что благодаря «нарочитой подражательности» всем приемам изображения в процессе обучения у них происходит еще и компенсация недостатков умственного развития [5].

Различия в форме предметов могут быть выражены резко, умеренно или слабо. Младшие школьники с нарушенным интеллектом более успешно отмечают и запоминают объекты с резко обозначенными свойствами,

поэтому обучение начать именно с них. Затем следует изображать предметы с умеренными различиями в форме; наиболее сложной учебной задачей является отображение в рисунке сглаженных различий.

Основным видом работы является рисование с натуры, при котором познание формы происходит наглядно-практическим способом, обогащающим представления школьников о многообразии форм реального мира. Дети находят различия визуально, потом определяют специфические очертания деталей, особенности строения, величину в процессе тактильно-кинестетического обследования. Контраст при выполнении формообразующих движений способствует уточнению зрительных представлений и помогает освоить правильный способ изображения. Совершая последующие графические операции, учащиеся уже опираются на более точные представления о предметах и имеют двигательную ориентировку на конкретные художественные действия.

Важным элементом описываемой методики является декоративное рисование с натуры. Орнамент – это художественное обобщение природных форм, стилизованных в абстрактный декоративный образ. Различия форм элементов орнаментальных мотивов повышают эстетическую выразительность декоративной композиции. Методисты считают, что обучение изображению узоров лучше начинать с освоения геометрических форм [2, 7], которые более просты в исполнении: на их материале удобно объяснять такие приемы построения композиции, как «чередование» и «ритм». Элементы геометрического узора учащиеся ритмично чередуют по признаку формы.

Самым сложным видом изобразительной деятельности для детей с нарушенным интеллектом является тематический рисунок, поскольку его грамотное исполнение требует целого комплекса знаний и умений. Ребенок должен учиться наблюдать окружающие предметы, изображать характерные особенности их формы с натуры и по представлению, группировать их по смысловому и пространственному признакам, знать и соблюдать последовательность выполнения графических операций. Слабость аналитико-синтетической функции мышления младших школьников с нарушенным интеллектом снижает качество обследования изображаемых объектов, что приводит к неполным, недифференцированным, нередко искаженным представлениям. Поэтому главная учебная задача педагога – создание у школьников запаса представлений об объектах, которые могут быть востребованы при выполнении тематической композиции. Для этого последовательно организуются занятия по восприятию сначала предметов, имеющих ярко выраженные различия в форме, затем – умеренные, в последнюю очередь – ослабленные. В ходе объяснения построения тематической композиции мы рекомендуем использовать метод работы с подвижной аппликацией [7], повышающий эффективность проведения учебных мероприятий.

Согласно разработанной методике в 2004–2005 гг. в Екатеринбурге нами был проведен формирующий эксперимент с учащимися младших

классов специальных (коррекционных) школ № 73, 123, 158 VIII вида. В эксперименте приняли участие 40 детей с диагнозом легкой (F70) и умеренной (F71) умственной отсталости (по МКБ – 10). Испытуемые выполняли шесть заданий: изображение с натуры двух предметов овальной формы одинаковой величины, но разной пространственной ориентации (высокого и узкого, низкого и широкого); изображение с натуры двух предметов круглой и прямоугольной формы разной величины; изображение узора в круге (чередование элементов овальной формы, но разной величины); изображение с натуры двух предметов круглой и треугольной формы разной величины; рисование на тему объектов разной формы и величины (изображение городского пейзажа); контрольное занятие.

В процессе их проведения мы придерживались основной учебной цели – нахождения (распознавания) различий в форме наблюдаемых предметов и их отображение в рисунках. Для осуществления этой цели был поставлен ряд коррекционных задач образовательного, развивающего и воспитательного характера.

Задачами первого занятия были дифференциация представлений о разной пространственной ориентации предметов одинаковой формы и величины, ознакомление с этапами графического построения натурной композиции, со способами штриховки цветными карандашами, воспитание аккуратности и стремления к последовательности выполнения изобразительных операций.

Второе занятие было посвящено дифференциации представлений о различиях в форме и величине предметов, закреплялись этапы графического построения рисунка, умения штриховать цветными карандашами, формировались эстетическое отношение к предметам натурной постановки и целенаправленность исполнительских действий.

На третьем занятии в процессе изображения орнамента происходило закрепление представлений о различиях в форме и величине предметов. Испытуемых обучали использованию этих различий для составления узора, чередованию элементов по величине, приемам работы с циркулем при проведении окружности. Внимание концентрировалось на том, что красота узора зависит от точности линий построения, аккуратности штриховки.

Во время выполнения четвертого задания комплекс коррекционных задач оставался таким же, как на втором занятии, но различия в форме и пропорциях изображаемых предметов добавлялись и усложнялись.

На пятом занятии рисование на заданную тему проводилось с целью закрепления представлений детей о различиях в форме и величине объектов, приемов графического отображения, а также воспитания аккуратности и последовательности в работе.

В ходе шестого, контрольного занятия проверялись знания и умения, усвоенные школьниками в период проводимого эксперимента.

Результаты изобразительной деятельности уже двух первых занятий показали, что младшие школьники с нарушенным интеллектом в процес-

се специального обучения стали отмечать различия в форме предметов натурной постановки и отображать их в графике. Работа с узором выявила специфическую особенность в обучении приемам работы цветными карандашами: учащимся проще освоить умение штриховать длинными линиями, чем короткими, поскольку в этих двигательных актах участвует крупная ручная моторика. Более серьезные трудности возникают при выполнении инструментальных операций с циркулем: комплекс необходимых исполнительских действий в данном случае опирается на дифференцированные движения пальцев и кистей рук и на прослеживающие (контролирующие) их движения глаз, которые у младших школьников с нарушенным интеллектом сильно отстают от возрастной нормы.

Более заметным прогресс выполнения испытуемыми учебных задач экспериментального обучения стал на третьем занятии. Обследуя предметы, многие учащиеся называли форму, величину, пропорции, цвет; улучшилась связь между практическими действиями и их речевым сопровождением; меньше погрешностей допускалось при освоении художественных материалов и инструментов, начал проявляться эмоциональный интерес к процессу деятельности и своему рисунку.

Положительная динамика обучения наблюдалась и при выполнении тематической композиции (четвертое занятие): изображения наполнились новым содержанием, а приобретенные исполнительские умения обогатили выразительный язык рисунков техническими приемами работы цветными карандашами.

Сопоставление рисунков контрольного среза экспериментальной группы испытуемых с рисунками контрольной группы школьников, обучавшихся по традиционной методике, выявило значительные преимущества проведенных нами педагогических мероприятий.

Вместе с тем в процессе эксперимента были обнаружены групповые различия в качестве и темпах усвоения учебного материала. Они отмечались уже на стадии анализа натурной постановки. Отсутствие внимания к предметным признакам и деталям объектов у ряда испытуемых обусловило отсутствие потребности их изображать.

Но самые резкие отличия проявились в исполнительских действиях. Овладение новыми приемами построения изображения давалось с трудом половине испытуемых, которые не сразу могли воспроизвести всю последовательность графических операций, путались в назначении формообразующих линий и линий предварительного построения. Забывая один или два исполнительских этапа, дети подменяли их ранее усвоенными, но более простыми движениями. У некоторых учащихся совершаемые действия не получали закрепления в речевых высказываниях, при этом все-таки были попытки обозначить их разрозненными словами. Следует также отметить и наблюдавшиеся у учащихся ограничения в пластичности движений. Нарушения координации происходит в результате скованности пальцев и кистей рук, слабой вариативности мелкой моторики, сниже-

ния зрительного контроля за осуществлением художественных действий, поэтому штрихи карандашом часть школьников накладывала прямо, неаккуратно, их размеры были однообразны, что приводило к разрушению целостности контура предметов, внутри которого оставались незаполненные просветы. В результате цвет фона и предметов получался неоднородным. Качество процесса работы снижали и недостатки целенаправленной деятельности учащихся, и еще слабый интерес к занятиям рисованием.

У другой половины испытуемых познавательные процессы оказались более развитыми. Неплохо сформированные свойства зрительного восприятия, мыслительные операции анализа и синтеза способствовали успешному выделению предметных свойств объектов – особенностей формы, величины, цвета, деталей функционального назначения. Эти дети легко усваивали не только порядок осуществления исполнительских операций, но и характер проведения различных по назначению в рисунке линий, стремились выполнить инструкцию, проявляли аккуратность, желание улучшить свою работу. В линиях предварительного построения карандаш едва касался бумаги, поскольку дети понимали, что их предстоит в дальнейшем убрать (стереть). Линии штриховки накладывались близко друг к другу и по форме предметов. Данная группа школьников легко обучалась, при освоении нового материала опираясь на знания и умения, полученные на предыдущих занятиях; учащиеся внимательно рассматривали натурную постановку, рисунок педагога, сравнивая его с реальными предметами и со своим рисунком. Некоторые из них проговаривали соответствующие графические этапы, проявляли интерес и самостоятельность в работе. В целом продукты деятельности этой группы испытуемых характеризовались согласованностью познавательного, исполнительского, эмоционально-выразительного компонентов графического образа. Достаточно высокий уровень восприятия предметных признаков изображаемых объектов, последовательное осуществление практических этапов деятельности, взаимодействие зрительного и двигательного контроля, эмоциональный интерес к изобразительному процессу способствовали созданию грамотных и выразительных рисунков.

Несмотря на отмеченную неоднородность в усвоении знаний испытуемыми, важно, что все они научились рисовать цветными карандашами. Трудности в освоении приемов наблюдения и приемов изображения были обусловлены, во-первых, психолого-педагогическими особенностями младших школьников с нарушенным интеллектом, во-вторых, временным ограничением экспериментального обучения.

В процессе обучения проявились характерные особенности, свойственные изобразительной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями. Применение методики, организующей зрительное, тактильно-кинестетическое, звуковое восприятие объектов с контрастом в форме, способствовало образованию у детей более полноценных представлений о предметах, помогло усовершенствовать исполнительские умения в рисовании с на-

туры, в декоративном и тематическом рисовании, повысило выразительность изображений. Следует подчеркнуть, что педагогические мероприятия охватывали все уровни познания объектов школьниками: представлений, сенсорно-перцептивный, вербально-логический, которые, взаимодействуя между собой, получали закрепление в графических построениях.

Использование контраста помогло создать у школьников установку на познание изображаемых объектов посредством сравнительных умственных действий, способствовало выделению свойств и признаков предметов, позволило детям увидеть их строение, понять связь между частями и своеобразие каждой из них. Применение контраста активизировало мыслительную операцию сравнения у школьников, направило их познавательные усилия на сопоставление между собой характерных особенностей натурной композиции, повышая таким образом успешность формирования зрительных, двигательных, осязательных, речевых функций детей.

Обогащенный на стадии обследования познавательный компонент графического образа отразился на качестве исполнения рисунков, повысился эмоциональный интерес учащихся к процессу деятельности. Изучение особенностей изображаемых детьми предметов позволило создать программу практических задач, которая состояла, во-первых, из развития целенаправленных движений кистей и пальцев рук, контролируемых соответствующими движениями глаз; во-вторых, из формирования специальных художественно-выразительных умений. Учащиеся экспериментальных групп с решением этих задач справились. В процессе обучения их ручная и зрительная моторика приспособилась к условиям работы цветными карандашами. Они усвоили порядок построения рисунка, разные способы штриховки и приемы графического отображения предметов. Все изобразительные действия детей в той или иной мере сопровождались положительными эмоциями и речевыми высказываниями.

Обладание более эффективно сформированными графическими умениями и навыками, совершенствование целенаправленной и речевой деятельности, повышение эмоционального интереса к занятиям рисованием в значительной степени усилили общую коррекционную направленность обучения и воспитания младших школьников с нарушенным интеллектом.

Литература

1. Алексеев О. А., Нестерова Т. В. Отражение контраста формы объектов младшими школьниками с нарушенным интеллектом в изобразительной, предметно-практической деятельности и речи // Дефектология. 2007. № 6. С. 13–20.
2. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: Академия, 2002. 208 с.
3. Грошенков И. А. Основные принципы работы по развитию познавательной деятельности у умственно отсталых школьников в процессе рисования // Дефектология. 1980. № 1. С. 18–24.

4. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.: Педагогика. 1978. 224 с.

5. Мухина В. С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. 240 с.

6. Мухина В. С., Шибенков Ю. Н. Психологический анализ экспериментальной проверки формирования системы усвоенных действий при обучении рисованию учащихся средней школы Мухина // Психологические проблемы юности: ученые записи. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1969. № 331. С. 178–179.

7. Рау М. Ю. Изобразительное искусство (0–4-е классы) // Экспериментальные образовательные программы для учащихся 0 (подготовительного) и I–IV классов специального коррекционного образовательного учреждения VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта). М.: Дидакт., 1997. С. 146–175.