

И. А. Грошенко

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



ББК 74.3
Г89

Рецензенты:
Кафедра специальной педагогики
Минского педагогического института им. А. М. Горького
(завед. кафедрой, кандидат педагогических наук Т. Л. Лещинская).
Кандидат педагогических наук Т. Н. Головина
(Институт дефектологии АПН СССР).

Грошенков Игорь Алексеевич

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Редактор И. В. Жуков. Художники В. Н. Давыдов, В. Э. Брагинский. Художественный редактор Т. А. Алябьева. Технический редактор Н. А. Биркина. Корректор А. А. Гусельникова.

ИБ № 6594

Сдано в набор 13.11.81. Подписано к печати 04.03.82. Формат 60×90/16. Бум. типограф. № 2. Гарнит. лит. Печать высокая. Усл. печ. л. 10,5. Усл. кр. от. 10,875. Уч.-изд. л. 11,17. Тираж 27 000 экз. Заказ № 235. Цена 40 коп.
Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.
Саратовский орден Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Росглавополиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

Г89 Грошенков И. А.
Изобразительная деятельность во вспомогательной школе: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов.— М.: Просвещение, 1982.— 168 с., ил.

В пособии раскрывается значение изобразительной деятельности в системе коррекционно-воспитательной работы с учащимися вспомогательной школы, а также излагаются принципы организации и системы работы на уроках рисования. Пособие рассчитано на студентов дефектологических факультетов педагогических институтов и может быть использовано учителями и воспитателями вспомогательных школ.

4309022100—470

Г 103(03) - 82 76-82

ББК 74.3
371.9

© Издательство «Просвещение», 1982 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Коммунистическая партия и Советское правительство уделяют большое внимание вопросам воспитания и обучения подрастающего поколения. На XXVI съезде КПСС говорилось о необходимости дальнейшего совершенствования системы обучения и воспитания.

Советская школа осуществляет гармоническое развитие личности. Важный путь такого развития — занятия изобразительной деятельностью. Во время занятий дети овладевают умением отражать действительность с помощью различных изобразительных средств. В процессе занятий изобразительной деятельностью происходит развитие психических процессов и качеств личности. Такие занятия являются одним из важных путей идейно-политического, нравственного, эстетического, умственного и трудового воспитания школьников.

В условиях вспомогательной школы эти занятия способствуют также и коррекции отклонений в развитии.

На дефектологических факультетах педагогических институтов читается курс «Изобразительная деятельность». В предлагаемой вниманию студентов-дефектологов книге излагается содержание этого курса.

В первой главе раскрывается значение рисования в общей системе изучения, обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы. В этой связи рисование рассматривается как метод обучения, а также как средство коррекции отклонений в развитии и диагностики интеллектуального развития. Оно рассматривается как средство эстетического воспитания школьников и их педагогического изучения.

Во второй главе освещаются особенности изобразительной деятельности учащихся вспомогательной школы. В этой связи анализируются такие, например, вопросы: зрительно-двигательная готовность к изобразительной деятельности, особенности восприятия и передачи формы изображаемых предметов.

В третьей главе подробно освещаются вопросы коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования различных видов (рисование декоративное, тематическое, с натуры).

В четвертой главе говорится об уроке рисования как форме

коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе. В связи с этим раскрывается структура урока рисования и дается его анализ. Особо подчеркивается роль учителя в организации коррекционно-воспитательной работы на уроке.

В пятой главе освещаются некоторые вопросы воспитания и развития умственно отсталых дошкольников в процессе занятий изобразительной деятельностью.

В приложении приведены конспекты уроков рисования во вспомогательной школе.

После каждого из параграфов книги даны контрольные вопросы. К большинству глав даны задания. В конце глав приводятся списки рекомендуемой литературы.

Книга может быть использована учителями и воспитателями вспомогательных школ, а также работниками специальных дошкольных учреждений.

Глава I

ЗНАЧЕНИЕ РИСОВАНИЯ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

§ 1. РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Среди различных видов деятельности (учебная, трудовая, игровая) умственно отсталые школьники выделяют изобразительную деятельность и отдают ей предпочтение как наиболее интересной и занимательной. Особенно любимым является рисование. Благодаря своей доступности, наглядности и конкретности выражения оно приближается к игре.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и других видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности. Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности.

Не случайно рисование должным образом оценивалось уже в начальный период становления науки о воспитании и обучении детей с недостатками умственного развития. Оно рассматривалось исследователями в разных аспектах: и как средство педагогического воздействия, и как средство психолого-педагогического изучения ребенка, и как средство определения степени умственной отсталости.

Академик В. М. Бехтерев писал о том, что «детский рисунок есть объективный свидетель проявлений и развития детской психики»¹.

Однако на ранних этапах формирования специальной педагогики рисование не считалось средством разностороннего исправления дефектов развития умственно отсталого ребенка. Оно рассматривалось в основном как средство благотворного влияния на общее состояние детей с аномалиями развития и, в частности, на их эмоциональную и двигательную-моторную сферу.

Недостаточно глубокое изучение структуры изобразительной деятельности не позволяло видеть принципиальных отличий в рисовании умственно отсталых и нормальных детей. О рисунках учащихся с недостатками интеллектуального развития существ-

¹ Бехтерев В. М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. Спб., 1910, с. 4.

вовало традиционное мнение, суть которого состояла в следующем: низкая техника исполнения, бедное, ограниченное содержание, резко замедленный темп развития изобразительных умений и навыков.

Психолого-педагогическое изучение особенностей графической деятельности умственно отсталых детей советскими учеными в значительной степени способствовало научному обоснованию методики преподавания рисования во вспомогательной школе. Обучение детей рисованию было признано одним из важных коррекционных средств. Отмечалось также, что изобразительная деятельность является важным фактором познания ребенком окружающего мира.

Исключительно большое значение занятий рисованием подчеркивали А. Н. Граборов, Т. Н. Головина, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, И. М. Соловьев, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М. М. Нудельман, Ж. И. Шиф и др.

Вопросы развития умственно отсталых детей средствами рисования были предметом внимания ЮНЕСКО. На проходившей в 1960 г. в Женеве 23-й Международной конференции по народному образованию подчеркивалось, что занятия по этому предмету являются неотъемлемой частью обучения учащихся специальных школ, поскольку они «приучают к самодисциплине и способствуют гармоническому развитию личности»¹.

Изобразительная деятельность требует от ребенка проявления разносторонних качеств и умений. Для того чтобы нарисовать какой-либо предмет, его необходимо хорошо рассмотреть. Кроме того, надо определить его форму, строение, характерные детали, цвет, положение в пространстве. Требование передать в рисунке сходство с изображаемым объектом заставляет школьника подмечать в нем такие свойства и особенности, которые, как правило, не становятся объектом внимания при пассивном наблюдении. В ходе целенаправленных занятий рисованием учащиеся начинают лучше производить сравнение, легче устанавливать сходство и различие предметов, взаимосвязь между целым и его частями. Рисование способствует развитию у детей аналитико-синтетической функции мышления.

Известный русский педагог К. Д. Ушинский требовал, чтобы обучение основывалось не на отвлеченных представлениях и абстрактных словах, а на непосредственном восприятии детей. Для развития мышления учащихся необходимо прежде всего формировать у них способность наблюдать. Это требование дидактики является очень важным, так как ребенок «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще...»².

У умственно отсталых школьников отмечаются грубые нарушения познавательной деятельности. Кроме того, наблюдаются

¹ Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М., 1974, с. 239.

² Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. М., 1954, т. 2, с. 645.

недостатки и особенности восприятия, ощущений и представлений. Все это ставит перед вспомогательной школой задачу, направленную на развитие у учащихся правильного, дифференцированного восприятия предметов.

Наглядное, чувственное знакомство с предметами и их свойствами составляет область сенсорного воспитания. Многие сенсорные недостатки, свойственные умственно отсталым школьникам, преодолеваются лишь в ходе такого обучения, при котором сенсорные упражнения включаются в сложные виды деятельности. По мнению многих исследователей, таким положительным эффектом обладает рисование.

Овладение умениями и навыками рисования требует осуществления сенсорного воспитания и само содействует такому воспитанию. Это достигается путем тщательного изучения учащимися величины, цвета и структуры предметов. При этом в работу включаются зрительные, двигательные и мускульно-осознательные анализаторы. В результате обучения нечеткие, аморфные, слабодифференцированные восприятия детей постепенно становятся четкими, конкретными, полными.

В процессе хорошо организованных занятий по изобразительной деятельности у учащихся развиваются наблюдательность, воображение, зрительная память, фантазия. У них формируются и уточняются многие представления, которые служат основой для усвоения знаний, получаемых в общем процессе школьного обучения. Большой запас правильных представлений позволяет учащимся лучше познавать окружающий мир.

Следует особо подчеркнуть роль рисования в развитии восприятия пространства и пространственных представлений.

Развитие у детей восприятия, представлений и других психических процессов невозможно без активного участия мышления. В ходе изобразительной деятельности ученик вынужден производить ряд интеллектуальных операций: осмысливать структуру наглядно воспринимаемого объекта, намечать последовательность выполнения рисунка, сравнивать рисунок с объектом, сопоставлять части рисунка между собой и т. д. Анализ, синтез, сравнение, планирование и некоторые другие умственные действия обеспечивают правильное выполнение задания.

Однако было бы ошибочно полагать, что во время рисования умственные операции совершаются автоматически, самопроизвольно — достаточно только начать рисовать. Для активного развития мышления ребенка и исправления свойственных ему недостатков нужны особые условия.

Все, что следует передать в рисунке, должно быть не только правильно воспринято и осмыслено. Необходимы еще и специальные графические умения, т. е. умения владеть рукой, подчинять движения контролю руки и глаза, правильно пользоваться карандашом, кистью, красками и т. д.

На пути к развитию таких умений имеются существенные препятствия. Так, например, у многих учащихся младших классов наблюдаются значительные нарушения координации движений, недоразвитие мышц пальцев и кисти руки. В процессе занятий рисованием указанные недостатки сглаживаются. Этому способствуют специальные упражнения, которые предусматривают выработку согласованной, координированной деятельности анализаторов; эти упражнения в значительной мере развивают глазомер ребенка, приучают руку к сознательным и точным движениям, придают ей гибкость и твердость. Зрительные, осязательные, кинестетические ощущения и восприятия позволяют осуществлять контроль за направлением и качеством движений. В результате создаются благоприятные условия для развития навыков письма и рисования.

Дети-олигофрены имеют общую симптоматику. Вместе с тем разным группам детей и каждому из них в отдельности присущи специфические черты. Одни спокойны и легко подчиняются требованиям учителя. Их недостатки отчетливо проявляются лишь в случаях, связанных с интеллектуальной стороной деятельности. Другие легко возбудимы и трудно организуемы. Существенные им недостатки легко обнаруживаются во всех сферах деятельности.

Под воздействием занятий рисованием происходят существенные изменения в поведении учащихся. Они становятся более сдержанными, собранными, внимательными, аккуратными. Их деятельность приобретает осознанный, мотивированный и целенаправленный характер. В известной степени у детей развивается самостоятельность и настойчивость в достижении цели. Следовательно, рисование как организующее средство должно образом сказываться и на эмоционально-волевой сфере учащихся.

Получить положительные результаты в развитии и воспитании различных сторон личности умственно отсталых школьников в процессе изобразительной деятельности можно лишь при соблюдении соответствующих психолого-педагогических условий. Одним из таких условий является использование рациональной методики и адекватных коррекционных приемов.

Вопросы

1. Какова роль изобразительной деятельности в общей системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы?
2. Почему занятия рисованием оказывают существенное влияние на развитие и коррекцию чувственного познания и мышления умственно отсталых школьников?
3. Какое значение имеет рисование для формирования двигательной и эмоционально-волевой сферы учащихся?
4. Каковы специальные задачи уроков рисования во вспомогательной школе?

§ 2. РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Целенаправленные занятия рисованием представляют собой одно из важнейших средств эстетического воспитания. Они являются неотъемлемой частью всестороннего развития учащихся и активно содействуют этому развитию. Конкретно-практический характер занятий создает благоприятные условия для мобилизации положительных возможностей умственно отсталых детей, что позволяет успешнее управлять их эмоциями и интеллектуальной деятельностью.

Эстетическое воспитание на уроках рисования осуществляется по нескольким направлениям и предполагает формирование и развитие у учащихся целенаправленной изобразительной деятельности, эстетического восприятия и эстетических чувств, оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства и самостоятельно выполненным рисункам.

Для реализации этих задач учителю приходится преодолевать многие трудности, обусловленные своеобразием процесса восприятия умственно отсталых детей. Замедленный темп восприятия, недостаточная дифференциация и значительное сужение объема воспринимаемого материала нередко усугубляются пониженной активностью самих учащихся. Глядя на какое-либо изображение или предмет, умственно отсталый ребенок не стремится рассмотреть его во всех деталях, полностью разобраться в его особенностях. У него нет потребности всматриваться, искать, избирательно находить какие-нибудь свойства. Это зачастую дополняется неустойчивым вниманием, повышенной отвлекаемостью и быстрой утомляемостью школьников.

Между тем полноценное восприятие окружающего мира необходимо для подготовки человека к жизни, к трудовой общественно полезной деятельности.

Умение воспринимать и правильно понимать окружающее вырабатывается не сразу. Без соответствующего обучения и воспитания даже у нормально развивающихся детей процесс формирования восприятия несколько задерживается. Еще более нуждаются в специально организованной педагогической работе умственно отсталые школьники.

Сформировать эстетическое восприятие возможно только при определенном уровне развития способности анализировать. Речь идет об уровне, на котором ребенок оказывается в состоянии четко представлять объект в целом и мысленно выделять в нем отдельные свойства. На развитие такого анализирующего восприятия и направлены разнообразные упражнения, которые выполняются учащимися на уроках рисования. Особенно большое внимание уделяется воспитанию умений определять наиболее характерные признаки предмета — форму, строение, величину деталей, цвет, положение в пространстве. Для этого в помощь

зрительному восприятию в начальный период обучения привлекаются другие анализаторы, в частности осязание и двигательная чувствительность.

В целях удовлетворительного решения задач, связанных с восприятием, существенное значение имеет правильный отбор демонстрируемых объектов и изображений. Важно, чтобы используемые во вспомогательной школе наглядные средства были достаточно четкими, ярко и рельефно выражали присущие им особенности. Они должны оказывать на детей большое воспитательное воздействие, способствовать развитию у них художественного вкуса.

Применение хорошо подобранных эстетических средств на уроках рисования вызывает у детей положительные реакции, обеспечивает заинтересованное отношение к работе и тем самым повышает эффективность учебного процесса.

Следует особо подчеркнуть, что восприятие приобретает характер эстетического лишь в тех случаях, когда у учащихся оказываются развитыми эстетические чувства. К ним относятся радость, восхищение, удовлетворение в связи с восприятием или созданием красивого, выразительного.

Умственно отсталые дети в силу своего интеллектуального и эмоционального недоразвития первоначально воспринимают только элементарные проявления красоты. Под влиянием коррекционно-воспитательной работы расширяется сфера чувственного познания, углубляются эмоциональные переживания школьников. Учителя заботятся о развитии интеллектуальной регуляции чувств, дают им нужное направление. В результате у детей вырабатывается более или менее адекватная реакция при восприятии картин, узоров, изделий прикладного искусства.

Наглядность и конкретность учебного материала, представляющего определенную эстетическую ценность, в сочетании с эмоциональным характером обучения рисованию обостряют ощущения умственно отсталых детей, особенно ощущение цвета, цветовых сочетаний, ритмичных построений. Хорошо развитое чувство цвета составляет основу для развития способности осознанно воспринимать богатство красок в природе, в окружающей действительности. Чем лучше дети различают цвета и оттенки цвета, тем полнее они могут испытывать радость, рассматривая красивые цветосочетания в предметах быта и произведениях искусства.

Эстетические чувства и переживания становятся более устойчивыми и содержательными по мере ослабления основного, интеллектуального дефекта.

Особое значение для развития эстетического восприятия и эстетических чувств имеет систематическая демонстрация доступных для понимания умственно отсталых детей произведений искусства: картин, скульптур, изделий народных мастеров, игрушек и т. п.

На первоначальном этапе обучения учащиеся знакомятся с иллюстрациями в детских книгах. Эстетическое воздействие красочных, нарядных картинок исключительно велико. В известной мере этому способствует знание детьми содержания иллюстрируемых литературных произведений. Работа с иллюстрациями Ю. Васнецова, В. Конашевича, Е. Рачева, В. Сутеева, А. Каневского, А. Пахомова и других художников помогает учителю осуществлять задачи эстетического воспитания.

Учебная программа предусматривает проведение бесед с учащимися IV—VI классов по произведениям лучших мастеров отечественного изобразительного искусства. Учитель направляет усилия прежде всего на то, чтобы вызвать у учащихся заинтересованное отношение к картине и обеспечить ее полное дифференцированное восприятие.

Эстетическое восприятие предполагает наличие интереса не только к содержанию художественного произведения, но и к средствам изображения. Через образы искусства удается показать детям богатство и разнообразие форм и красок окружающего мира, их соответствие содержанию произведения. Большое значение для понимания замысла художника имеет композиция. Определенным образом расположенные персонажи могут подчеркивать основную идею, что облегчает восприятие и понимание изображенного.

Чем полнее будут раскрыты изобразительные средства, которыми пользуется художник, тем понятнее для учащихся станет главная мысль произведения, тем сильнее окажутся их переживания и чувства.

На уроках рисования часто используются игрушки (цветные кубики, шары, пирамидки, башенки, матрешки и пр.), которые служат учебными пособиями при обучении детей различению и называнию величин, цветов, форм. Нередко игрушка применяется и как образец для рисования с натуры.

Некоторые игрушки, по существу, представляют миниатюрную скульптуру. К ним относятся игрушки из дерева (например, работы богородских мастеров «Мужик и медведь», «Клюющие курочки», «Козлята» и др.), фарфора, камня, пластмассы и пр.

Младшим умственно отсталым школьникам наиболее доступны для восприятия такие игрушки, в которых отчетливо показано какое-либо действие или передан знакомый им сюжет (например, «Вершки и корешки»). Используя на уроках игрушки и скульптуру малых форм, важно научить детей понимать увиденное, рассказывать не только о том, что изображено, но и как изображено.

Значительное место в эстетическом воспитании школьников занимают демонстрации образцов узоров, орнаментов (художественная резьба по дереву, вышивка, вязание, кружева, обои, гобелены и т. п.), которые используются в декоративном рисовании. Это помогает учащимся понимать особенности построения

узоров, подбирать нужные элементы, наиболее удачные сочетания цветов.

Знакомство учащихся вспомогательной школы с искусством расширяет их кругозор, учит видеть и понимать прекрасное. Восприятие произведений искусства оказывает влияние на эмоции, повышает восприимчивость и активность, оставляет заметный след в сознании детей.

Для эстетического воспитания большое значение имеет непосредственная практическая деятельность школьников. Их активные действия при освоении графических движений, во время формирования умений передавать цвет, ритм, симметрию, композицию усиливают процесс восприятия прекрасного, способствуют накоплению эстетических впечатлений. По мере общего развития и в связи с занятиями рисованием многие формы и свойства изображаемого становятся для учащихся образцом красивого и привлекательного.

Включение детей в управляемую учителем деятельность, осознание ребенком того, что он может сам нарисовать интересный предмет, выполнить ритмические построения, передать красивые цветовые сочетания, аккуратно заполнить декоративными элементами лист бумаги, оказать посильную помощь в оформлении класса — все это имеет больше преимуществ, нежели простое созерцание объектов или образцов.

Особое коррекционно-развивающее значение приобретает целенаправленная организация наблюдений учащихся (на улице, в парке, в лесу, в поле, на стройке и т. д.). В процессе специальных наблюдений дети осуществляют узнавание предметов, анализируют их форму, цвет, пространственные отношения, определяют специфические черты, сходство и различие. Выявление этих свойств и последующее отражение их в рисунках развивают учащихся в интеллектуальном и эстетическом отношениях.

На основе развития мышления и речи создаются предпосылки для формирования элементарных эстетических суждений. Через эмоциональное восприятие красивого учащиеся подводятся к доступной их сознанию эстетической оценке своих рисунков, рисунков товарищей, произведений искусства.

Систематическая демонстрация и изучение разнообразных со вкусом подобранных объектов (как натуральных, так и различного рода муляжей, чучел, игрушек, а также художественно выполненных образцов) способствуют тому, что даже младшие умственно отсталые школьники спустя некоторое время оказываются в состоянии делать первые обобщения. И хотя детям не хватает нужных слов, а оценки наблюдаемого весьма элементарны и отрывочны, встреча с прекрасным на уроках изобразительного искусства пробуждает в них эстетические чувства. Это проявляется в адекватных положительно-эмоциональных реакциях, в желании потрогать предмет или поиграть им, поставить к себе на парту, показать товарищам.

Учащиеся старших классов под влиянием коррекционно-воспитательной работы способны дать достаточно полную характеристику изображаемым объектам, подчеркнуть их привлекательность, выделить в них такие элементы, которые действительно вызывают эстетическое чувство (например, ритм и цвет в орнаментальной композиции). Такое чувство нередко оказывается настолько сильным, что учащиеся проявляют повышенный интерес к демонстрируемым предметам, стремятся лучше рассмотреть их, обнаруживают нетерпение в ожидании начала работы над рисунком (иногда торопят учителя, приступают к работе, не дожидаясь разрешения).

Под направляющим педагогическим воздействием у умственно отсталых школьников формируется также оценочное отношение к результатам своего труда. Это выражается прежде всего в умении критично проанализировать собственные рисунки и рисунки своих товарищей. Младшие школьники осуществляют такую работу на элементарном уровне, да и то только при условии, что им помогает учитель. С его помощью они способны отметить, что красиво в том или ином рисунке, что в нем интересно и привлекательно. Старшеклассники могут дать более или менее правильную оценку изображениям самостоятельно, если перед ними такая задача поставлена. При этом их суждения касаются как содержания работы, так и техники исполнения. Большое внимание учащиеся обращают на аккуратность, тщательность и точность выполнения задания.

Эстетическое чувство и оценочное отношение наблюдаются у учащихся и при восприятии произведений изобразительного искусства. Однако характер даваемых детьми оценок очень неоднороден и зависит прежде всего от индивидуальных возможностей школьников и эффективности проводимой с ними работы.

Высказывания учащихся младших классов при рассматривании художественной картины обычно носят констатирующий характер. Чаще всего дети схватывают отдельные знакомые им предметы и называют их без связи с содержанием картины в целом. Недостаточно специфическое узнавание изображенных предметов (персонажей) препятствует установлению правильных связей и отношений между ними, порождает различного рода ошибки при определении темы художественного произведения, обуславливает неадекватность эмоционального отклика. Вместе с тем младшие школьники радуются понравившейся им картине, снова просят ее показать, а при соответствующих побуждениях могут не только перечислить изображенные объекты, но и определить их цвет, величину, форму.

Уроки изобразительного искусства благотворно сказываются на развитии эмоционально-эстетического восприятия и учащихся старших классов. Благодаря систематическим занятиям школьники способны, в частности, определить основную идею художественного произведения, разобраться во взаимоотношениях меж-

ду персонажами, описать изображаемое действие. Под руководством педагога они могут сопоставить одну картину с другой, провести их сравнительный анализ. Учащиеся оказываются в состоянии выделить и некоторые художественные средства в произведениях искусства. У старшеклассников появляются любимые картины, которым они отдают предпочтение при рассмотрении и разборе.

Использование системы учебно-воспитательных и коррекционно-развивающих мероприятий на протяжении школьного обучения помогает в известной мере преодолеть недостатки эмоционально-эстетического развития учащихся.

Вопросы

1. Какова роль рисования в развитии эстетического восприятия и эстетических чувств у учащихся вспомогательной школы?
2. В чем специфика эстетического воспитания умственно отсталых школьников?
3. Каковы задачи эстетического воспитания учащихся средствами изобразительного искусства?

§ 3. РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Основным методом изучения детей в процессе обучения и воспитания служит наблюдение. Систематически используя этот метод, можно получить ценные сведения о различных сторонах развития и деятельности ребенка.

Благоприятные условия для получения таких фактов представляют уроки рисования. Наблюдения за детьми во время рисования позволяют обнаружить у них такие черты, которые на других уроках могут остаться незамеченными.

В ходе изобразительной деятельности учащиеся подробно рассматривают и изучают особенности реальных предметов, осмысливают их строение, форму, цвет и другие свойства, выполняют разнообразные мыслительные операции.

В процессе занятий рисованием учитель имеет возможность получить материал, раскрывающий особенности мышления, эмоционально-волевой сферы и деятельности умственно отсталых школьников.

Деятельность учащихся, направленная на выявление и запоминание того, что затем должно быть передано в рисунке, способствует повышению их речевой активности.

Изучение учащихся в процессе изобразительной деятельности, а также анализ результатов этой деятельности (рисунков) дают возможность существенно дополнить данные, полученные учителем во время занятий по другим учебным дисциплинам. Наиболее отчетливо индивидуальные особенности школьников выявляются при выполнении ими конкретных графических заданий.

Изучению подлежат основные черты деятельности школьников (направленность, устойчивость, сознательность, активность, продуктивность, мотивация). Фиксируется, действует ли ученик целенаправленно во время выполнения задания, на что конкретно направлено его внимание, используются ли по назначению учебные принадлежности. Отмечаются также и случаи неадекватного использования этих средств.

Наблюдения за ребенком в процессе рисования позволяют установить, может ли он правильно организовать свою деятельность, поступает ли в соответствии с указаниями учителя или «соскальзывает» на другой, более простой вид работы. Нередки случаи, когда ученик вообще отказывается от выполнения задания.

Не менее важно установить отношение ребенка к изобразительной деятельности: проявляет ли он интерес к рисованию и в чем это выражается, насколько этот интерес продолжителен и на что направлен? Необходимо проследить, замечает ли ученик просчеты в своих графических действиях, исправляет ли допущенные ошибки и какими способами это осуществляет (вносит в рисунок изменения, прорисовывая линии, пользуется резинкой, начинает рисунок заново).

Занятия рисованием позволяют довольно быстро определить состояние моторики ученика, его ведущую руку, степень координированности выполняемых действий и их качество.

В процессе изобразительной деятельности создаются особенно благоприятные условия для выявления способности различать форму, величину, цвет и пространственные соотношения зрительно воспринимаемых объектов. С помощью графических заданий нетрудно установить, насколько самостоятельно ученик дифференцирует геометрические фигуры разной формы, находит фигуры одинаковой формы, но разной величины и окраски, соотносит объект изображения с той или иной геометрической формой (тарелка — круг, салфетка — квадрат, рамка — прямоугольник и т. п.).

На занятиях проверяется, может ли ученик, пользуясь одной устной инструкцией (без показа и без образца) нарисовать предметы разной величины, способен ли он сравнить по величине два предмета и передать величинные соотношения в рисунке. Проверяется также способность ребенка различать и называть основные цвета, осуществлять подбор предметов по цвету. Важно установить, знает ли ученик промежуточные цвета (голубой, светло-зеленый и т. д.) и правильно ли использует их в своих рисунках. Необходимо также фиксировать, соответствует ли окраска изображенных предметов их реальному цвету и соблюдается ли цветовая последовательность в рисунках декоративного характера.

Изобразительная деятельность создает благоприятные условия для изучения специфических особенностей умственно отсталых школьников в плане ориентировки в пространстве и умения

располагать объекты на плоскости листа бумаги. Кроме того, проверяется, как ученик, анализируя объект изображения, называет его части и словесно обозначает взаимное расположение этих частей.

Педагогическое изучение учащихся предполагает разностороннюю проверку их графической подготовленности, т. е. проверку того, как ребенок владеет карандашом при проведении вертикальных, горизонтальных и наклонных линий, как воспроизводит замкнутые линии. Определяется, умеет ли ученик регулировать совершаемые во время рисования движения, т. е. ослаблять или усиливать нажим на карандаш, изменять амплитуду движений, ускорять или замедлять их темп. Устанавливается также способность ученика выполнять карандашом ритмические движения, изменять их направление, прекращать движение там, где это нужно. Наблюдения за ребенком во время изобразительной деятельности позволяют выявить его речевую активность, способность передавать в речи свой прежний опыт и сопровождать рисование речью (оречевление выполняемых действий).

Существенным моментом является фиксация того, как ученик использует помощь педагога в учебном процессе. Формы этой помощи могут быть различны:

а) привлечение внимания ученика к объекту или способу изображения («Раскрась получше»; «Смотри, как я делаю»);

б) наводящие вопросы, касающиеся формы, строения или расположения объекта;

в) совет, как лучше продолжить рисунок;

г) прямой показ отдельного приема изображения;

д) демонстрация действия и просьба самостоятельно повторить это действие;

е) длительное обучение тому, как надо выполнять задание.

Оказывая помощь, необходимо проследить, в какой мере ученик ее принимает и использует (исправляет ли ошибки или механически продолжает воспроизводить то или иное изображение).

Характеристика умственно отсталого ребенка дополняется важными сведениями о состоянии его эмоционально-волевой сферы во время изобразительной деятельности и в промежутках между занятиями. Учет особенностей ребенка (ответное действие на предложение нарисовать что-нибудь, отношение к встречающимся трудностям, эмоциональная реакция на неудачу и т. п.) позволяет предпринять меры педагогического воздействия прямого или опосредствованного характера на эмоциональную сферу с целью ее развития и коррекции.

Наблюдения за ребенком в процессе продуктивной деятельности помогают накопить данные, вскрывающие особенности личности и деятельности ученика. Знание этих особенностей существенно дополняет педагогическую характеристику ребенка и позволяет более точно планировать коррекционно-воспитательную работу на всех уроках и во внеклассное время.

Вопросы

1. Почему изобразительную деятельность важно использовать в качестве средства педагогического изучения учащихся вспомогательной школы?

2. Какие преимущества имеет рисование по сравнению с другими средствами изучения ребенка?

3. Какие особенности ученика можно установить, наблюдая за ним в процессе рисования и анализируя его рисунки? Какое практическое значение имеет знание этих особенностей для организации коррекционно-воспитательной работы?

§ 4. РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Отбор детей в специальные учреждения является весьма ответственным и вместе с тем очень трудным делом. Несмотря на усиленное внимание к этому вопросу со стороны дефектологов, а также представителей ряда других областей знаний, изучение детей в целях выявления умственной отсталости и предупреждения ошибок в диагностике является одной из самых кардинальных проблем дефектологии. Не случайно многие педагоги-дефектологи, психологи, клиницисты ведут активный поиск научно обоснованных методов отбора. К ним следует отнести и изобразительную деятельность, в частности рисование.

Рисунок легко поддается точной регистрации и всестороннему анализу. Это обстоятельство давно привлекало многих специалистов, пытавшихся установить корреляцию (соотношение) между рисунком и состоянием интеллекта.

Г. Кершенштейнер еще в 1914 г. показал, что между способностью к рисованию и умственным развитием наблюдается определенная зависимость. Высокий уровень графической деятельности невозможен без соответствующего уровня интеллектуального развития. Наличие более или менее отчетливых изображений говорит о том, что рисующий располагает определенными познавательными и графическими возможностями. Отсутствие же предметных изображений в рисунках ребенка школьного возраста позволяет предположить, что у него имеется некоторое отставание в общем развитии.

Таким образом, выполненный человеком рисунок оказалось возможным и целесообразным использовать в диагностических целях.

Некоторые современные зарубежные специалисты используют в целях диагностики умственной отсталости метод тестов. Среди этих тестов немало графических. Особенно большое распространение получил тест, предложенный Ф. Гудинаф (США). Суть его заключается в том, что ребенку предлагается графическое задание (нарисовать фигуру человека), а затем проводится количественный подсчет элементов рисунка. На основе такого ана-

лиза изображения и математической обработки полученных данных определяется коэффициент интеллектуальной одаренности (JQ), который и служит решающим критерием при оценке умственных способностей ребенка.

Кажущаяся простота, доступность и удобство статистической обработки сведений, добытых этим методом, не позволяют, однако, говорить об его объективности и научной достоверности. Использование графических тестов не вскрывает особенности личности обследуемого, а лишь отражает уровень его изобразительных навыков или констатирует недоразвитие отдельных психических функций.

Известный психолог А. М. Шуберт указывала на приблизительный характер результатов тестовых испытаний и предостерегала исследователей от увлечения этим методом, так как он может привести к грубым ошибкам и нанести вред ребенку.

Анализ детских рисунков с целью выявления умственной отсталости советские ученые осуществляли уже в 20-е годы (А. М. Шуберт). Позднее рисование как средство диагностики и показатель динамики развития детей-олигофренов использовали А. Р. Лурья, М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, Е. Н. Правдина-Винарская и др.

На необходимость и важность привлечения детских рисунков для психолого-педагогического изучения личности ребенка указывают Л. В. Занков, Н. П. Сакулина, В. Я. Василевская, О. В. Правдина, А. А. Венгер, Т. Н. Головина, С. Д. Забрамная и др.

Исследователи отмечают, что выполненные умственно отсталыми рисунки носят специфический характер. Указывается и на то, что общий уровень развития рисования у старшеклассников вспомогательной школы ниже, чем у нормальных учеников младших классов.

Резкое различие наблюдается в рисунках аномальных детей, относящихся к разным клиническим группам. Видный советский ученый в области изобразительного творчества детей Н. П. Сакулина пишет: «Чем глубже задержка умственного развития, тем позже и с большим трудом осваивают дети предметное рисование. Среди детей глубоко умственно отсталых в возрасте 8—10 лет встречаются и такие, которые не в состоянии нарисовать ничего отчетливого»¹.

К аналогичным выводам приходят и другие исследователи. В частности, подчеркивается, что рисунки дебилов имеют несравненно больше преимуществ, чем рисунки глубоко умственно отсталых детей (Б. Пражич). Используя это обстоятельство, Э. Шольц-Эрзам широко иллюстрирует рисунками детей разной

¹ Сакулина Н. П. Анализ рисования.— В кн.: О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ /Под ред. Л. В. Занкова. М., 1953, с. 97.

степени умственной отсталости свою книгу «К психопатологии умственно отсталого ребенка».

Некоторые психологи и дефектологи ГДР (А. Бусс, О. Марзанд, Э. Шольц-Эрзам, К. Винтер) считают необходимым предлагать детям рисовать в период работы приемо-отборочных комиссий. По мнению этих авторов, таким способом можно определить особенности восприятия, внимания, памяти ребенка. При этом подчеркивается важность сопоставления процесса рисования кандидата во вспомогательную школу с аналогичной деятельностью нормально развивающегося ребенка. В частности, авторы описывают ряд характерных признаков, обнаруживаемых у нормального и умственно отсталого ребенка 6—8 лет во время рисования по представлению и анализа готового изображения.

Рисование—лучший способ налаживания отношений с мало-контактными, молчаливыми или замкнутыми детьми. В связи с этим работники медико-педагогических комиссий и диагностических групп нередко начинают проводить обследование, предложив ребенку выполнить какой-либо рисунок: по выбору («Нарисуй, что хочешь, что умеешь, что любишь»); по замыслу («Что подарим маме»); на заданную тему («Нарисуем картинку к сказке «Колобок»); по тексту-описанию («Два дома рядом—большой и маленький. У большого дома—два окна и дверь, у маленького—одно окно и дверь» и др.); по непосредственному наблюдению («Игрушка-грузовик» и др.).

Каждое из этих заданий направлено на развитие различных сторон деятельности ребенка. С их помощью в определенной мере можно установить запас имеющихся представлений о предметах и явлениях, степень подготовленности руки к выполнению графических действий, наличие умения передавать в рисунке изображение знакомых предметов и узнавать их. Предлагаемые задания помогают обнаружить наличие (или отсутствие) зрительной и зрительно-моторной памяти, способности воспринимать и анализировать форму, величину, цвет, строение предмета.

Об уровне сенсорного и интеллектуального развития ребенка нельзя судить по одному единственному рисунку. В одних случаях, например, в работах по выбору, когда ребенок воспроизводит картинку-штамп (единственное, что может нарисовать), изображение может оказаться более или менее удовлетворительным, тогда как в других случаях в рисунке нельзя узнать ничего определенного.

Слабые интеллектуальные возможности большинства из направляемых во вспомогательную школу не позволяют им успешно выполнять изобразительные задачи. Умственно отсталые дети 7—8 лет часто не владеют предметным изображением, а самостоятельный рисунок нередко состоит из однообразных повторяющихся элементов (кругов, черточек, точек и т. п.), а иногда и просто каракулей, неопределенных образований. Изображения

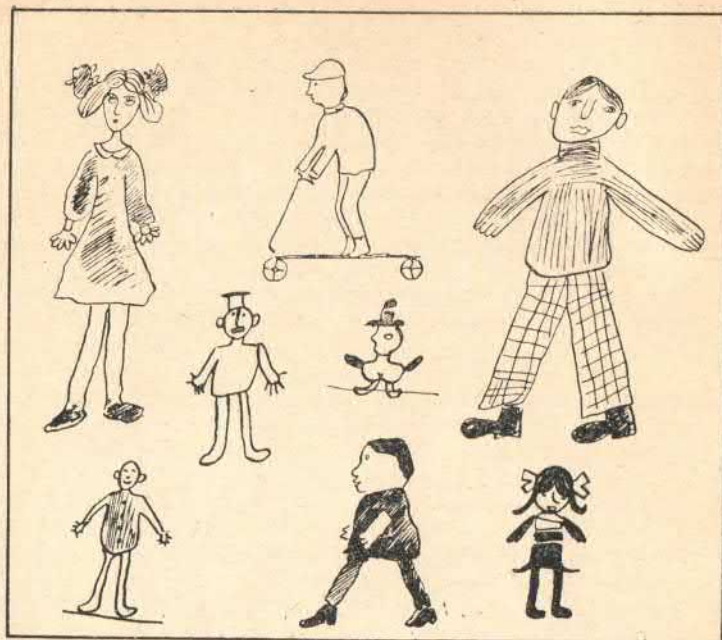


Рис. 1

предметов, которые узнаются, весьма примитивны. Если нормально развивающийся первоклассник может нарисовать фигуру человека, в которой основные части выражены достаточно определенно, то рисунки олигофренов в основном не отражают признаков человеческой фигуры и построены по типу «головонога», что в норме соответствует младшим дошкольникам.

Для сравнения приводим рисунки учащихся I класса общеобразовательной (рис. 1) и вспомогательной (рис. 2) школ.

Большие различия обнаруживаются в рисунках нормальных и умственно отсталых детей, выполненных по непосредственному наблюдению. Несмотря на то что имеется реальная возможность всесторонне рассмотреть предмет, умственно отсталый ребенок воспроизводит в рисунке, как правило, только основные части, опуская многие детали и характерные особенности. Во многих случаях наблюдается незавершенность, фрагментарность изображения.

В рисунках поступающих в I класс нормальных детей также много неточностей, особенно в передаче пропорций, однако в целом рисунок отличается законченностью, относительной полнотой, детализацией.

Предлагая то или иное графическое задание, важно проследить, как ребенок его принимает, адекватно ли действует, обучается ли. Если он отказывается рисовать, можно предположить, что имеется некоторое снижение уровня развития или нарушение эмоционально-волевой сферы. В большинстве случаев даже дети со сниженным интеллектом готовы приступить к работе независимо от степени ее трудности. Поэтому гораздо важнее установить, действует ли ребенок в соответствии с заданием.

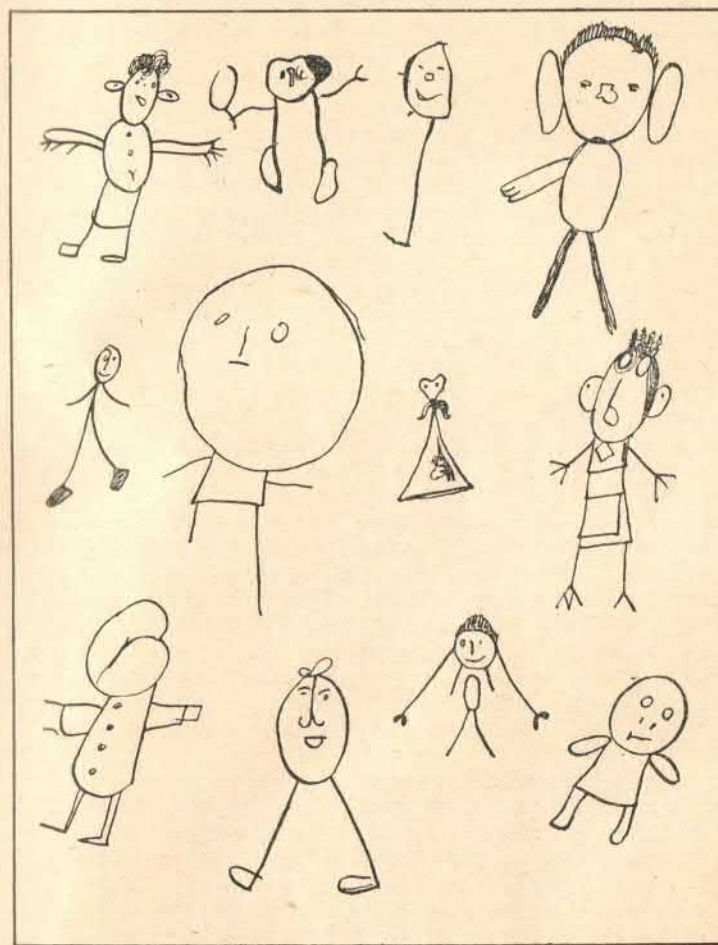


Рис. 2

Об отставании в развитии, умственной отсталости или наличии каких-либо других нарушений могут говорить бедность замысла, неумение выразить графически даже самый простой сюжет, изображение объектов, не относящихся к предложенной теме или противоречащие ей, неадекватная передача окраски деталей объекта, грубое нарушение в рисунке пространственных признаков и отношений, различного рода нелепости, наконец, отсутствие предметных изображений.

Некоторые элементы обучения, которые обычно сопутствуют изобразительной деятельности ребенка во время диагностического обследования (наводящие вопросы в связи с особенностями строения предмета, привлечение внимания к характерным деталям игрушки, показ изображения той или иной формы, демонстрация какого-либо приема и т. п.), способствуют выявлению умственного развития тех, кого предполагается направить во вспомогательную школу. Отсутствие обучаемости, неумение воспроизвести простейший изобразительный элемент по подражанию, неадекватность действий после показа могут быть обусловлены снижением интеллекта. Эти моменты необходимо учитывать при составлении характеристики.

Поскольку рисунки детей с разными степенями умственной отсталости качественно отличаются друг от друга, то проведенный с учетом уровней изобразительной деятельности анализ работ может быть использован в целях дифференциальной диагностики. В этом случае весьма условно могут быть использованы некоторые ориентиры, предложенные А. Н. Лозовым:

1. Для «свободных» рисунков олигофренов в возрасте 8—10 лет характерно: самостоятельный выбор темы; относительно разнообразная тематика рисунков; отклонение в процессе рисования от первоначальной изобразительной задачи и дополнение рисунка новыми объектами; нелогичность смысловой стороны рисунка по типу недоразвития; плоскостное, примитивное и схематичное изображение предметов; использование нескольких цветов (но может быть использован и один цвет).

По сравнению с другими группами олигофренов, дебилы проявляют некоторую критичность к своему рисунку. Изобразительная деятельность, как правило, сопровождается положительными эмоциями. Ориентировочное время работы над рисунком — до 20 минут.

2. Для рисунков олигофренов в степени неглубокой имбецильности характерно: ограниченность тематики и значительная обусловленность выбранной темы предшествующей изобразительной деятельностью; крайняя примитивность изображения; отсутствие логической связи между изображаемыми объектами; преимущественное использование одного или двух цветов, контурная раскраска или ее полное отсутствие.

Детям этой категории свойственны, кроме того, повышенная отвлекаемость во время рисования и появление аффективных

состояний, слабая критичность к результатам деятельности. Примерное время выполнения рисунка — 10 минут.

3. Для графической деятельности олигофренов в степени глубокой имбецильности характерно: неумение самостоятельно приступить к рисованию; ограниченное использование ранее усвоенных графических элементов; отсутствие предметного изображения; использование, как правило, одного случайного цвета.

Глубокие имбецилы обычно не принимают задание, манипулируют карандашом, перемещают лист бумаги, нередко проявляют аффективные реакции. У них нет критичности к своей деятельности. Продолжительность работы над рисунком — менее 5 минут.

Использование этих критериев для дифференциальной диагностики требует осторожности и творческого подхода.

Установить на основе рисунка четкие границы, точно соответствующие познавательным возможностям детей, удастся не всегда, так как диапазон «графической умелости» слишком велик и у разных людей проявляется по-разному. Вместе с тем наблюдения за испытуемым во время рисования, беседа с ним по поводу нарисованного и сам рисунок дают ценный материал, который можно рационально использовать при обсуждении особенностей умственно отсталого ребенка.

Следует специально подчеркнуть, что в ряде случаев рисунки не могут служить истинным показателем снижения интеллекта. Иногда в силу некоторых причин рисунок не отражает реальные умственные способности ребенка. Поэтому графическое изображение предметов и явлений окружающего мира не может выступать в качестве единственного критерия оценки интеллектуального развития.

Изучение рисунков с целью установления диагноза должно проводиться в совокупности со всеми остальными данными психолого-педагогического обследования. При этом наиболее полные и достоверные факты можно получить, наблюдая процесс рисования. Это существенно дополнит сведения, полученные о ребенке специалистами с помощью других методов, что в конечном итоге позволит составить полную и объективную характеристику, сделать правильные выводы, дать соответствующие рекомендации.

Вопросы

1. Какое значение имеет изобразительная деятельность для диагностики развития ребенка в период работы приемно-отборочных комиссий?

2. В чем ценность детских рисунков для выявления особенностей развития психики ребенка?

3. Каковы взгляды специалистов на соотношение между рисунком ребенка и состоянием его интеллекта?

4. Почему необходимо анализировать не только рисунки, но и сам процесс рисования?

§ 5. РИСОВАНИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Опытным путем установлено, что образы предметов запоминаются и воспроизводятся детьми намного лучше, чем слова, поскольку зрительное восприятие значительно продуктивнее, чем слуховое. В связи с этим дидактический принцип наглядности в обучении умственно отсталых школьников приобретает исключительно важное значение. Правильное использование этого принципа в сочетании со словом обогащает представления детей, делает обучение более доступным, развивает мышление и наблюдательность, способствует углубленному и прочному усвоению учебного материала.

Наиболее трудная задача в использовании средств наглядности состоит в том, чтобы обеспечить у школьников необходимый уровень процессов анализа и синтеза и переход от наглядных образов к обобщенным представлениям и понятиям.

Один из первых создателей советской вспомогательной школы А. Н. Граборов, подчеркивая значение дидактических средств коррекции, писал: «...чтобы добиться лучшего усвоения, на каждом уроке с умственно отсталыми детьми необходимо преподносимый материал организовать так, чтобы было мобилизовано возможно большое число рецепторов ребенка. Надо дать возможность ребенку увидеть изучаемый предмет, осязая его, воспроизвести путем лепки, *рисования* (курсив наш.— И. Г.) или письма...»¹.

Действительно, рисование является одним из эффективных средств наглядного обучения детей. Во время занятий педагогу целесообразно возможно чаще предлагать рисовать детям и самому выполнять рисунки на классной доске. Оба эти приема находят положительную оценку в общей и специальной литературе по методике и дидактике обучения.

На большую пользу рисования в свое время указывали Я. А. Коменский, Д. Локк, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др. Известный немецкий педагог и деятель в области народного образования И. Дистервег говорил, что тот, кто рисует, получает в течение одного часа больше, чем тот, кто девять часов только смотрит.

Многие педагоги и психологи подчеркивают, что процесс изображения предмета независимо от его художественного исполнения имеет большое познавательное значение. Рисование помогает учащимся лучше усваивать знания по различным школьным дисциплинам, поскольку оно углубляет и активизирует наблюдательность. Так, например, методист К. П. Ягодовский справедливо указывает, что «зарисовка, с одной стороны, приводит к более тщательному наблюдению, а с другой — имеет огромное значение не только для прочности запоминания формы, величи-

¹ Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961, с. 15.

ны, цвета и других сторон изучаемых явлений, но во многих случаях также и для фиксации в сознании учащихся многих существенных признаков и особенностей»¹. Воспроизводя в рисунке предметы и явления, школьники глубже познают окружающую действительность. В изображаемом предмете они усматривают такие детали и частности, которые ими не замечались до рисования.

Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова акцентирует внимание на положительной роли практической деятельности, в том числе рисования, при обучении умственно отсталых детей математике. Автор пишет: «Непосредственная активная деятельность с предметами, лепка, рисование (разрядка наша.— И. Г.), черчение служат прочным основанием для речи ребенка. Здесь воспроизведение условия задачи осуществляется как словесный отчет о конкретной, наглядной в своей форме деятельности. Именно поэтому качество этого отчета гораздо выше, совершеннее, чем воспроизведение после воспринятого на слух или только прочтенного»².

Мысль о том, что рисование способствует обогащению представлений ребенка и помогает ему сохранять картографические образы, подчеркивает М. М. Нудельман. Он, в частности, отмечает, что картографические представления учащихся вспомогательной школы поддаются совершенствованию. Так, например, срисовывание географических карт, вычерчивание контуров морей, озер, материков являются теми способами, которые помогают закреплению в памяти четких картографических представлений изучаемых объектов.

Существенное место рисование занимает в пропедевтический период обучения. В значительной мере оно служит основой для подготовки руки ребенка к письму. Не случайно учебники, учебные пособия и программа для вспомогательной школы предусматривают выполнение первоклассниками различных графических упражнений, построение контурных изображений несложных по форме предметов, рисование бордюров. Например, на уроках математики учащиеся составляют узоры из знаков + («прибавить»), — («отнять»), = («получится»), делают зарисовки в тетрадах заданного числа предметов, рисуют и раскрашивают геометрические фигуры и т. д. Сочетание слова, наглядности и практической деятельности составляет один из принципов работы с умственно отсталыми школьниками.

Зарубежные ученые в области специальной педагогики также

¹ Ягодовский К. П. Наглядность преподавания в специальных школах.— В кн.: Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. 7. М., 1944, с. 52.

² Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. Наглядные и словесные средства в подготовительных упражнениях по обучению решению арифметических задач.— Известия АПН РСФСР, вып. 68, 1955, с. 131.

считают, что графическая деятельность умственно отсталых детей представляет собой не только средство упражнений, но и принцип современного урока. О необходимости проводить начиная с первого года обучения ежедневные систематические упражнения, направленные на развитие пространственной ориентировки учащихся и способствующие приемам работы с географической картой, пишет Г. Раду (Румыния). Бельгийский олигофренопедагог Ж. Демор еще в 1909 г. указывал, что основанием всякого ручного труда должно служить рисование. «Пусть ребенок, — писал Демор, — научится рисовать от руки, с помощью линейки, с натуры или с оригинала, чтобы он так или иначе мог изобразить тот предмет, который он должен сделать в мастерской...»¹.

Среди наглядных средств обучения важное место занимает педагогическое рисование — выполнение рисунков (на доске) учителем. Эффективность этого способа бесспорна и подтверждается как практикой, так и психолого-педагогическими исследованиями. К сожалению, во вспомогательной школе это дидактическое средство используется недостаточно. Между тем каждому учителю, а тем более учителю-дефектологу очень важно уметь правильно и быстро рисовать мелом на классной доске. С особой категоричностью эту мысль подчеркивает Л. Ф. Кейран, утверждающий, что рисование на доске представляет собой проблему общепедагогического значения, ибо умением рисовать, как и говорить, должен владеть каждый учитель.

Слабое использование этого вида рисования в учебном процессе объясняется тем, что его методика применительно к условиям специального обучения фактически не разработана. Это обстоятельство усугубляется еще и тем, что существует ошибочное мнение, будто педагогическое рисование доступно только тем учителям, которые в совершенстве владеют искусством художественного, реалистического рисунка. На самом деле для построения мелового рисунка нужно овладеть несложным техническим навыком, требующим, однако, систематического закрепления, систематической тренировки. Особенно важно овладеть умением быстро от руки воспроизводить основные геометрические формы, так как уже в результате только одного сочетания геометрических форм можно получить множество различных рисунков. Хотя их техническое исполнение имеет определенное значение, все же наиболее существенным моментом является умелое сочетание слова учителя с воспроизведением соответствующих контуров.

Основное достоинство выполненного на доске рисунка — простота, четкость и лаконичность изображения. При этом вполне допустимо известное обобщение формы путем упрощения дета-

¹ Демор Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе. Пер. с нем. 1909, с. 238.

лей и подчеркивания, выделения характерных, наиболее существенных признаков.

Восприятие выполняемого на доске рисунка протекает сравнительно более эффективно в том случае, если школьники поэтапно повторяют его в своих тетрадах. В этом случае создание рисунка происходит в соответствии с постепенным развитием мысли учащихся. Встречающееся в практике перерисовывание учениками готовых изображений из школьных учебников следует считать нецелесообразным, поскольку такая работа часто проходит механически, без должной предварительной подготовки и анализа нарисованного.

Выполняемый на доске рисунок не только со всей определенностью поясняет мысль учителя, но и, что самое главное, действует одновременно на умственно отсталого ребенка через группу рецепторов: зрительных, слуховых, а в случаях перерисовывания — и кинестетических. Это соответствует психолого-педагогическим принципам обучения учащихся вспомогательной школы, базирующимся на естественнонаучной теории академика И. П. Павлова об анализаторах.

Систематическое выполнение рисунка учителем приучает школьников не только смотреть, но и действительно видеть, понимать и лучше запоминать конкретное содержание изучаемого материала. Так, например, во время выполнения предложенного детям задания наиболее точные и детализированные рисунки по памяти были получены в тех случаях, когда во время объяснения широко использовался меловой рисунок и делались зарисовки в ученических тетрадах.

Педагогический рисунок может успешно применяться на уроках по всем учебным дисциплинам в различных целях. С его помощью особенно хорошо можно показать структуру того или иного предмета, отношение частей между собой, положение в пространстве, размер, форму, величину, сущность какого-либо явления и т. п.

Не следует забывать, что выполняемый учителем рисунок не может полностью заменить натуральный предмет. Поэтому вполне правомерно его ограниченное применение в младших классах. Однако по мере накопления у детей соответствующих представлений такой рисунок наряду с другими средствами обучения играет все более возрастающую роль.

Следует заметить, что иногда учитель пытается полностью обеспечить наглядность восприятия рисунков на доске. Такой подход, разумеется, представляет отрицательное явление в школьной практике и не имеет ничего общего с настоящим педагогическим рисованием.

Вопросы

1. Какое значение имеет рисование как метод обучения учащихся вспомогательной школы?

2. Какое влияние на усвоение знаний, навыков и умений оказывают зарисовки учащихся во время учебных занятий?

3. Какова роль педагогического рисования в учебном процессе и какими достоинствами оно обладает?

Литература к главе I

Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М., 1974.

Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961.

Грошенков И. А. Коррекционно-развивающая направленность обучения рисованию во вспомогательной школе. — В кн.: Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе /Под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. М., 1980, с. 141—154.

Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., 1969.

Книга для учителя вспомогательной школы /Под ред. Г. М. Дульнева. М., 1955.

Лабунская Г. В. Изобразительное творчество детей. М., 1965.

Миловская С. М. О коррекционных возможностях эстетического воспитания учащихся вспомогательной школы. — Дефектология, 1980, № 4, с. 55—62.

О педагогическом изучении учащихся вспомогательной школы /Под ред. Л. В. Занкова. М., 1953.

Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы /Под ред. И. М. Соловьева. М., 1953.

Отбор детей во вспомогательные школы /Под ред. С. Д. Забрамной. М., 1971.

Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1968.

Сакулина Н. П. Значение рисования в сенсорном воспитании ребенка-дошкольника. — В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников /Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. М., 1963, с. 57—99.

Сенсорное воспитание в детском саду /Под ред. Н. П. Сакулиной и Н. Н. Поддьякова. М., 1969.

Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду /Под ред. А. П. Усовой и Н. П. Сакулиной. М., 1965.

Эстетическое воспитание во вспомогательной школе /Под ред. Т. Н. Головиной. М., 1972.

Глава II

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 1. ИНТЕРЕС К РИСОВАНИЮ И ТЕМАТИКА РИСУНКОВ

Подавляющее большинство учащихся вспомогательной школы, особенно младших классов, любят рисовать. Дети охотно откликаются на предложение нарисовать что-нибудь и с удовольствием принимаются за работу. Для младших школьников рисование представляет своеобразную игру. Этот вид деятельности их увлекает и радует. Такая заинтересованность наблюдается как на уроках рисования, так и во время внеклассной работы по изобразительной деятельности. Лишь в отдельных случаях можно услышать: «Я не знаю, что рисовать».

Особую активность учащиеся проявляют во время «свободного» рисования, когда педагог не ограничивает их в выборе темы, не побуждает к рисованию с натуры определенного предмета. Радуюсь цветным карандашам и краскам, дети рисуют, как правило, ранее изображавшиеся ими излюбленные предметы.

Если учащимся дать конкретную тему для рисования или предложить выполнить рисунок с натуры, то столь большого желания и интереса проявлено не будет. Отсюда следует вывод: учащиеся охотно рисуют только то, что умеют. Там, где от них требуются соответствующие знания и умения, наблюдаются пассивность, инертность, негативное отношение к работе.

Заметное снижение интереса и активности к изобразительной деятельности иногда появляется у старшеклассников. Это можно объяснить несколькими причинами.

Во-первых, с возрастом умственно отсталые школьники начинают более критично относиться к своим работам, а слабые умения передавать в графической форме образ того или иного предмета не позволяют им сделать это достаточно точно.

Во-вторых, у учащихся старших классов может наблюдаться «интеллектуальная пассивность» (Л. С. Славина), обусловленная тем, что у них своевременно не был сформирован интерес к учебной работе, и в частности к занятиям рисованием.

В-третьих, учащиеся старших классов, как и младшие школьники, могут быть равнодушны, безразличны к выполнению задания, если оно организовано формально, а объект изображения не затрагивает их чувства, не вызывает никаких переживаний.

Пониженный интерес к изобразительной деятельности отри-

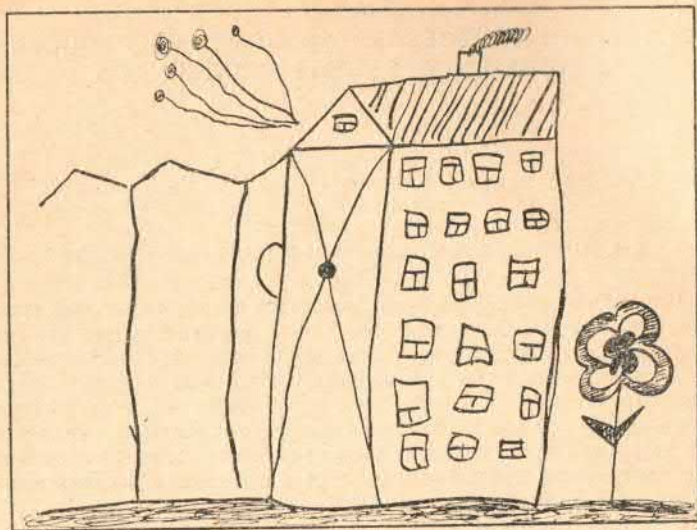


Рис. 3

цательно сказывается не только на качественной стороне рисунков, но и на их тематике, которая оказывается крайне ограниченной. Это характерно как для младших, так и для старших школьников.

В рисунках, выполненных по желанию самих учащихся, часто отражается не то, что им ближе и с чем они чаще встречаются, а то, что умеют и что позаимствовали от своих товарищей. Обычно это заученные изображения (дом, машина, корабль, самолет, цветы и т. п.), которые повторяются из рисунка в рисунок с небольшими изменениями и дополнениями. При этом, как правило, в каждом рисунке повторяются одни и те же ошибки, сохраняется несоответствие между реальностью и изображением. Например, рисуя дом в несколько этажей, ученик изображает в нем одну дверь, размер которой равен его высоте (рис. 3).

Типично, что школьники могут заполнить лист бумаги двумя-тремя отчетливо нарисованными предметами, не изобразив какой-либо связи между ними. Детей не интересует содержание — их более всего занимает сам процесс воспроизведения формы, которой они овладели.

Многие учащиеся не могут осуществить в рисунке свой предварительный замысел. Первоначальный замысел обычно меняется. Приведем пример. Ученица II класса Наташа с большим желанием приступила к работе. «Я нарисую девочку», — сказала она. Затем нарисовала голову, глаза, нос и рот. Посмотрела вни-

мательно на нарисованное и сказала: «Это мальчишка». Учитель задал вопрос: «Почему?» Девочка ответила так: «Потому что у него... Нет, это девочка. Это бантик желтенький... вот такой. Теперь еще что? Зубы надо». Затем взяла из коробки красный карандаш, посмотрела на рисунок и сказала: «Нет. У нее еще нет зубов». После этого положила карандаш обратно в коробку и сказала: «Нарисую собачку...» Долго думала, показала на рисунок и сказала: «Это мама. А сейчас будет маленький ребенок. Он шарик держит... Вот...»

Некоторые дети склонны к тому, чтобы рисовать буквы и цифры, которые они выучили. Такие рисунки занимают иногда всю страницу и напоминают работы из тетрадей по письму или математике.

Иногда рисунки детей состоят из одних и тех же повторяющихся фигур. Чаще всего это квадраты, треугольники или круги неправильной формы.

Характерно, что изображение одного и того же предмета может повторяться бесчисленно. Это могут быть снежинки в виде крестиков или точек, звезды на небе, птицы, капли дождя и т. д. «Прилипчивость» к одному роду действий, «графическое пережевывание» одной и той же формы — черта, присущая умственно отсталым школьникам (рис. 4 и 5).

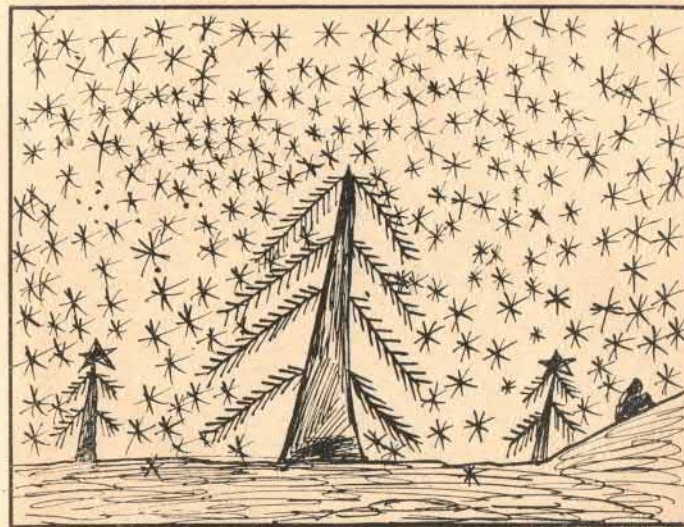


Рис. 4

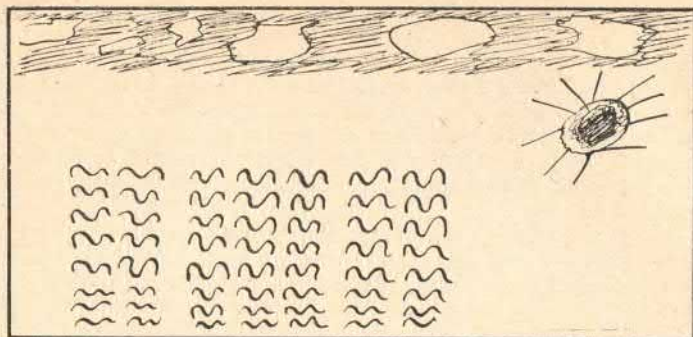


Рис. 5

Ограниченность тематики рисунков проявляется еще и в том, что учащиеся очень часто пользуются так называемыми «графическими штампами», т. е. заученным воспроизведением какой-либо картины. Чаще всего таким «штампом» является изображение дома, из трубы которого идет дым, забора, дерева и солнца с расходящимися лучами (рис. 6 и 7).

Стереотипность усвоенного примитивного способа передачи изображения без каких-либо перестроек и изменений сохраняется в изобразительной деятельности умственно отсталых детей долгое время.

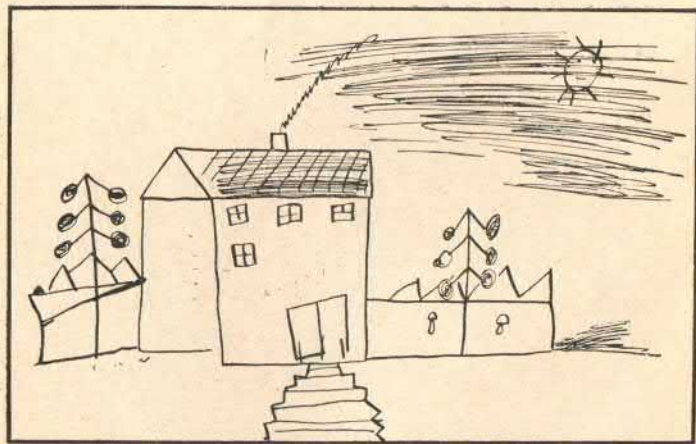


Рис. 6

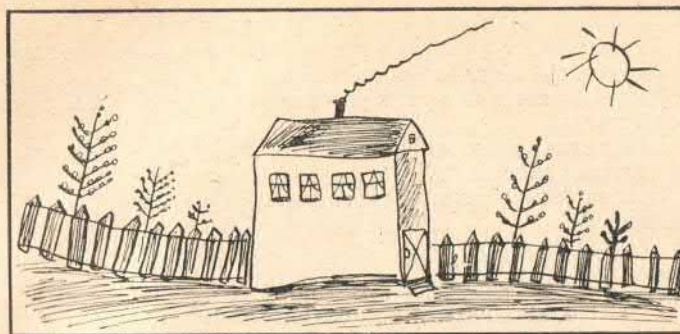


Рис. 7

Однако тематика рисунков учащихся старших классов несколько шире. Наряду с традиционными рисунками встречаются работы, рассказывающие о школьной жизни. Кроме того, учащиеся пытаются отразить события, происходящие в стране. Особой любовью пользуются следующие темы: освоение космического пространства (спутники, ракеты, космические корабли, космонавты и т. п.); покорение арктики; строительство заводов, электростанций и т. д.

Необходимо особо подчеркнуть, что независимо от темы, на которую выполнен рисунок, уровень изобразительных средств даже у старшеклассников остается очень низким.

Нельзя не отметить тот факт, что учащиеся вспомогательной школы любят срисовывать (копировать) готовые изображения. Однако такое копирование картинок часто приводит к сильному искажению оригинала. Некоторые рисунки только отдаленно напоминают изображаемый предмет. Отдельные элементы перерисованного изображения зачастую передаются без осмысления и превращаются в этих случаях в бесформенную массу.

Во вспомогательных школах иногда можно встретить учащихся, которые производят впечатление настоящих художников. Их рисунки представляют целые картины с оригинальным сюжетом. При этом достаточно высокой оказывается и техника исполнения — уверенные и четкие линии, разнообразная палитра цветов.

В результате детального изучения изобразительной деятельности этих детей обнаруживается, что они в состоянии выполнить лишь одну-две картины, которые ими позаимствованы из книг или открыток и просто заучены. Механическое воспроизведение рисунков, несомненно, говорит о хорошей зрительной и моторной памяти этих рисовальщиков. Однако сознательное построение рисунка и тем более проявление творчества в их работе не наблюдается.

Вопросы

1. Каков интерес учащихся вспомогательной школы к занятиям изобразительной деятельностью?
2. Как изменяется интерес к рисованию с возрастом и чем это объясняется?
3. Как характеризуется основная тематика рисунков умственно отсталых школьников?
4. Каково содержание рисунков учащихся младших и старших классов?

§ 2. ЗРИТЕЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для выполнения любого рисунка необходимо наличие, во-первых, отчетливых представлений об изображаемых предметах и явлениях, во-вторых, умения передавать эти представления в графической форме каким-либо красящим веществом (карандашом, фломастером, гуашью и т. п.). Иначе говоря, требуется не только особая организация восприятия с целью образования соответствующих представлений, но и специальное развитие движений руки, графических умений и навыков.

Процесс рисования тесно связан с кинестетическими ощущениями, с мышечно-суставной работой руки и пальцев. В этом процессе принимают участие сложнейшие механизмы зрительно-двигательной координации. Одновременность зрительного и двигательного контроля имеет особое значение при выполнении рисунка.

Первоначальное усвоение новых движений полностью осуществляется под контролем зрения. По мере формирования двигательных навыков функции зрительного контроля уменьшаются, однако никогда не снимаются полностью.

Движения руки у нормально развивающегося ребенка уже к трем-четырем годам в значительной степени сформированы, хотя еще и не достаточно координированы. Действия, которые он совершает, как правило, неуверенные, скованные, неточные. С возрастом происходит резкое ускорение темпов развития сложных двигательных навыков. По данным Г. А. Кислюк, у детей 6—7 лет этот процесс происходит в 4,5 раза быстрее, чем у детей 3—4 лет.

Переход к усложненным формам ручной деятельности с использованием орудий и инструмента предъявляет новые, повышенные требования к моторике ребенка. Графические умения и навыки, столь необходимые для изобразительной деятельности, требуют тонких и сложных дифференцировок, единства и взаимодействия зрительной и двигательной-моторной координации.

Нельзя полагать, что движения, направленные на выполнение рисунка, могут возникать спонтанно и направляться самим процессом изображения. Технике рисунка детей необходимо обучать. Ряд советских исследователей, придавая большое значение технической стороне рисования, подчеркивает необходимость развития руки и глаза, согласованности их действий.

В связи с тем что развитие умственно отсталых школьников происходит на аномальной основе, у них отмечаются отклонения в области зрительных восприятий и моторики. В частности, установлено, что разнообразные зрительные расстройства среди умственно отсталых встречаются чаще, чем среди нормальных детей.

Помимо дефектов зрения, которые могут отрицательно влиять на характер изобразительной деятельности, умственно отсталым детям свойственно в той или иной степени недоразвитие двигательной сферы. Это проявляется в неумении производить точные, согласованные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость, ритм, и т. д. Так, например, по данным Р. Д. Бабенковой из тринадцати обследованных у учащихся младших классов вспомогательной школы движений одиннадцать оказались так или иначе нарушенными.

Многие исследователи отмечают прежде всего нарушения тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти руки. Это, в свою очередь, отрицательно влияет на написание букв и цифр, на развитие умения рисовать.

Ученые-клиницисты подчеркивают различия в развитии двигательной сферы в зависимости от типа олигофрении. Согласно данным М. С. Певзнер и Г. Е. Сухаревой, при торпидном типе олигофрении нарушение моторики проявляется в бедности и односторонности движений, в резкой замедленности их темпа. Для детей-олигофренов эретического типа характерно отсутствие умения вырабатывать «двигательные формулы» (Г. Е. Сухарева).

Раскрывая природу этих нарушений, Е. Н. Правдина-Винарская отмечает, что они обусловлены поражением корковых и близлежащих к коре двигательных зон больших полушарий. В частности, замедленный темп движений умственно отсталых школьников объясняется недостаточной подвижностью нервных процессов, а неточность движений — их недифференцированностью и чрезмерной иррадированностью. Кроме того, почти всем детям-олигофренам, констатирует автор, свойственны легко выраженные центральные парезы черепно-мозговых нервов и конечностей.

Одной из причин, затрудняющих развитие рабочих движений у учащихся вспомогательной школы, является нарушение общей ориентировочной деятельности. Неясное осознание цели упражнения, отход от поставленной задачи при встрече с трудностями, недостаточное критическое отношение к полученным результатам осложняет формирование двигательного образа. Это может

усугубляться и другими причинами, например нарушением работоспособности (утомляемость, быстрое истощение, снижение устойчивости деятельности, потеря контроля над движением и т. п.). Недоразвитие глазомерных навыков затрудняет зрительное сопоставление протяженности и направления.

Фронтальное обучение рисованию во вспомогательной школе организуется, как правило, без учета уровня графической готовности учащихся. Во многих случаях не принимаются во внимание особенности двигательных функций отдельных учеников. В связи с этим важно перед началом систематических занятий проводить во всех классах фронтальную проверку, которая позволяла бы установить графическую подготовленность каждого ребенка.

Состояние развития моторики руки и зрительно-двигательных координаций в зависимости от возраста и, следовательно, степень готовности умственно отсталых школьников к изобразительной деятельности были подвергнуты специальному изучению¹.

Несколько специальных занятий, проведенных с учащимися I и IV классов, позволили установить специфический характер выполнения ими различных графических упражнений.

Полученные материалы дают возможность сделать следующие выводы.

Процесс изобразительной деятельности требует достаточного развития мышц руки, умения управлять рукой, подчинять ее зрительному контролю, т. е. осуществлять зрительно-двигательную координацию. Однако такая координация у учащихся вспомогательной школы вырабатывается далеко не сразу и с большим трудом. Несмотря на то что у детей-олигофренов 8—9 лет, как правило, отсутствуют ярко выраженные расстройства двигательного анализатора или нарушения, стоящие на грани с апраксией, тем не менее многие из них испытывают значительные затруднения в организации сложных двигательных актов. Это выражается в том, что учащиеся не могут совершать точные движения в заданном направлении и с определенным усилием. При этом допускают много нерациональных движений. Мелкая мускулатура пальцев у детей этого возраста плохо развита. Поэтому в первоначальный период занятий рисованием учащиеся всецело поглощены процессом нанесения линий, а зрительный контроль за направлением движения отстает на задний план и сведен до минимума. Даже рисуя с образца, ученики нередко допускают большие неточности в передаче контуров изображаемых фигур, искажают их пропорции. Сосредоточив внимание на проведении линий, т. е. на технической стороне рисования, ребенок как бы «забывает» о форме, которую необходимо передать.

Наблюдения за испытуемыми в ходе выполнения заданий

¹ См.: Грошенко И. А. О степени готовности учащихся вспомогательной школы к изобразительной деятельности.— Дефектология, 1970, № 6, с. 35—41.

по рисованию и анализ их графической деятельности позволяют выделить несколько групп учащихся.

Первую группу образуют дети, которые сравнительно легко выполняют по показу и по словесной инструкции простейшие графические задания. Действия этих учащихся уверенны, целенаправленны, достаточно расчетливы и свободны. При раскрашивании рисунка движения карандаша точны и ритмичны, что обеспечивает хорошее качество раскраски (штрихи наносятся равномерно, в одном направлении и не выходят за пределы контура).

Вторую группу составляют учащиеся, которые допускают в процессе рисования много лишних, нецелесообразных движений, проявляют чрезмерную торопливость и расторможенность. Движения их рук быстрые, размашистые, иногда импульсивные. Работать медленно и точно управлять карандашом, соблюдая контуры рисунка, этим учащимся довольно трудно. В графической деятельности у них отсутствует достаточная ритмичность. Темп движений носит непостоянный характер; как правило, он увеличивается к концу выполнения задания.

Наконец, можно выделить третью группу школьников, для которых характерны заторможенность и вялость. Движения рук у этих детей при выполнении графических упражнений скованные, напряженные, очень замедленные. Предлагаемые задания выполняются учащимися неуверенно, вяло, пассивно. Штрихи в основном еле заметные, направление движения часто теряется, а замедленный темп еще более ослабляет к концу задания. Мелкие движения рук плохо координированы.

Наличие в каждом классе нескольких резко отличающихся одна от другой групп учащихся диктует необходимость дифференциации коррекционно-воспитательной работы при формировании технических умений.

Трудности, связанные с недостаточным развитием зрительно-двигательной координации, в процессе систематических занятий постепенно преодолеваются. Это особенно отчетливо можно видеть, наблюдая за изобразительной деятельностью учащихся старших классов, которые более или менее удовлетворительно управляют движениями своей руки. Если первоклассники испытывают значительное мышечное напряжение, то подавляющее большинство учащихся старших классов достаточно легко выполняют карандашом необходимые движения. Следует, однако, заметить, что такое свободное движение руки наблюдается только в случаях элементарного рисования. Любая новая более сложная изобразительная задача вызывает и новые трудности в управлении действиями.

По данным ряда исследователей, моторика совершенствуется с возрастом: убыстряется темп движений, улучшаются соотношения силовых усилий в пространственных координатах, вырабатывается одновременность (согласованность) движений, умень-

шаются синкнезии (дополнительные движения, произвольно присоединяющиеся к произвольным). В огромной степени этому способствуют активные упражнения в условиях специального обучения. Несмотря на значительную задержку и нарушение развития двигательной сферы, многообразие препятствий на пути ее совершенствования, все же возможно сформировать у умственно отсталых детей двигательные навыки.

Вопросы

1. Какова роль графических навыков и умений для решения изобразительных задач?

2. Какие недостатки развития умственно отсталых детей отрицательно влияют на формирование у них графических навыков и умений?

3. На какие группы можно разделить учащихся вспомогательной школы в зависимости от состояния двигательной-моторной сферы и графических умений?

4. В чем проявляются индивидуальные различия школьников и какое это имеет практическое значение для организации коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования?

§ 3. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕДАЧИ ФОРМЫ ИЗОБРАЖАЕМЫХ ПРЕДМЕТОВ

Ведущая роль в создании рисунка принадлежит восприятию, от характера и качества которого всецело зависит и качество изображения. Целенаправленное восприятие — необходимое условие для полноценного отражения в рисунках предметов и явлений объективного мира.

Специальными исследованиями установлен познавательный характер детского восприятия, которое неразрывно связано с мышлением и речью.

Поскольку восприятие органически входит в процесс изобразительной деятельности и осуществляется в определенном взаимодействии с ее компонентами, его можно рассматривать как отправной пункт для формирования многих интеллектуальных операций. Иначе говоря, во время рисования перед детьми возникают специальные задачи. Одна из таких задач — определение формы предмета, поскольку этот признак при узнавании, анализе, сравнении имеет решающее значение. Помимо формы в процессе восприятия выделяются и другие свойства предмета, такие, как величина, строение, цвет. Они также имеют существенное значение для изображения.

В результате совершенного, всеохватывающего восприятия образуются четкие и полные представления об объекте. Чем выше качество восприятия, тем ярче и богаче представления. Таким образом, представления — это воссоздание в иной форме того, что имело место в восприятии.

Следует подчеркнуть, что представления о том или ином предмете во многом отличаются от самого предмета. Это объясняется тем, что, во-первых, представления сохраняют не все качества воспринятого предмета, а лишь отдельные его стороны; во-вторых, полученные от восприятия представления не остаются неподвижными, а постоянно меняются и преобразуются.

Кроме того, происходит процесс обобщения представлений: на первый план выдвигаются главные, постоянные признаки предмета, а второстепенные, незначительные — тускнеют, а затем исчезают. «Тот факт, что образы восприятия обобщаются, а не просто сохраняются в памяти, — пишет Н. П. Сакулина, — позволяет считать представления относящимися к процессу мышления»¹ (разрядка наша. — И. Г.).

Вывод, который сделан Н. П. Сакулиной в отношении представлений, является чрезвычайно важным для построения системы коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования во вспомогательной школе.

В литературе по детскому изобразительному творчеству и в работах по психологии неоднократно затрагивался вопрос, в какой степени ребенок может передавать свои представления о том или ином предмете средствами рисунка. Однако такой упрощенный подход в методике исследований детских представлений был справедливо подвергнут критике. Еще В. М. Бехтерев предупреждал, что нельзя судить о качестве представлений ребенка по его рисункам. Позднее А. А. Люблинская отмечала: «Изображение предмета, данное ребенком на бумаге, никак нельзя считать тождественным имеющемуся в голове ребенка образу данного предмета»².

Недостатки представлений — это, по существу, недостатки восприятия.

Исследованиями советских психологов установлены значительные отклонения от нормы в чувственном познании умственно отсталых школьников. К ним следует отнести замедленность процесса восприятия, слабость анализа и синтеза при узнавании предметов и их пространственных отношений. Кроме того, выявлены узость, неполнота, недостаточная дифференцированность и осмысленность восприятия как реальных объектов, так и их изображений. Медленное развитие наблюдательности — характерная черта учащихся вспомогательной школы.

Разумеется, что особенности восприятия умственно отсталых детей дают весьма специфичную картину представлений, которая еще более своеобразно проявляется в рисунках.

В чем же состоит своеобразие отражения формы предметов в рисунках детей-олигофренов?

¹ Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1965, с. 58.
² Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка (ранний и дошкольный возраст). М., 1959, с. 294.

Прежде всего следует подчеркнуть, что умственно отсталые школьники значительно позже, чем их нормальные сверстники, овладевают предметным рисованием. Например, такие традиционные рисунки, как дом, дерево, человек, выполненные учащимися младших классов вспомогательной школы, ни по степени полноты и специфичности отражения особенностей объектов, ни по уровню графических средств их передачи не превышают того, что наблюдается в рисунках нормальных детей дошкольного возраста.

Характерные черты таких рисунков — примитивность, схематичность, статичность, стереотипность.

Примитивность и схематичность изображений проявляются в том, что общее строение и форма предметов предельно упрощаются, существенные части и детали опускаются. Рисункам в значительной мере свойственны условность и декоративность. Они, как правило, лишены объемности и светотени, а по форме приближаются к знакомым геометрическим фигурам. Единственным изобразительным средством является простая, «проволочная» линия, имеющая одинаковую толщину на всем протяжении.

Контурное построение рисунка — основной способ передачи умственно отсталыми школьниками графического образа предмета. Вследствие слабости зрительного анализа многие ученики не в состоянии должным образом вычленив контур подлежащего изображению объекта. Отсутствие полноценного зрительного образа ведет к ошибкам образа графического. «То самое движение, — пишет И. М. Сеченов, — которое делает рука с карандашом при нанесении контура на бумагу, прodelывает глаз при рассматривании предметов»¹. Но так как в момент восприятия очертания предмета оказываются как бы размытыми, а тонкие изгибы не усматриваются и форма видится упрощенной, то и рисунок получается «смазанным», неопределенным по форме, нередко грубо искаженным.

Приведем несколько рисунков учеников I—II классов вспомогательной школы, выполненных с натуры (рис. 8, 9, 10).

Статичность изображений ярко проявляется в сюжетных рисунках, главным образом при изображении человека и животных. Нарисованные учениками вспомогательной школы живые объекты, как правило, лишены какой-либо динамики. Обычно это застывшая, статичная фигура человека во фронтальном положении или группа людей, нарисованных будто под копирку и размещившихся в один ряд. Даже в тех случаях, когда содержание рисунка требует передачи известных движений (например,

¹ Сеченов И. М. Осознание как чувство, соответствующее зрению. В кн.: Физиология нервной системы. Избранные труды, вып. III, кн. 2 /Под ред. К. М. Быкова, М., 1952, с. 455.

Ср. Быков

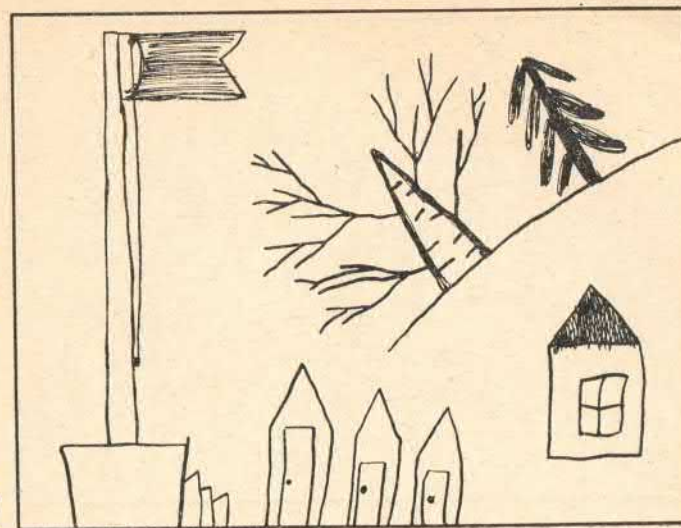


Рис. 8

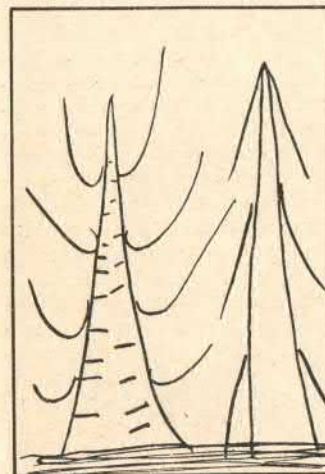


Рис. 9

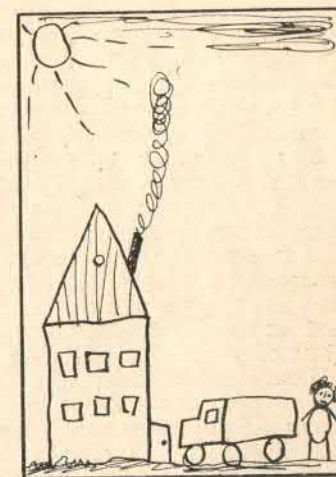


Рис. 10

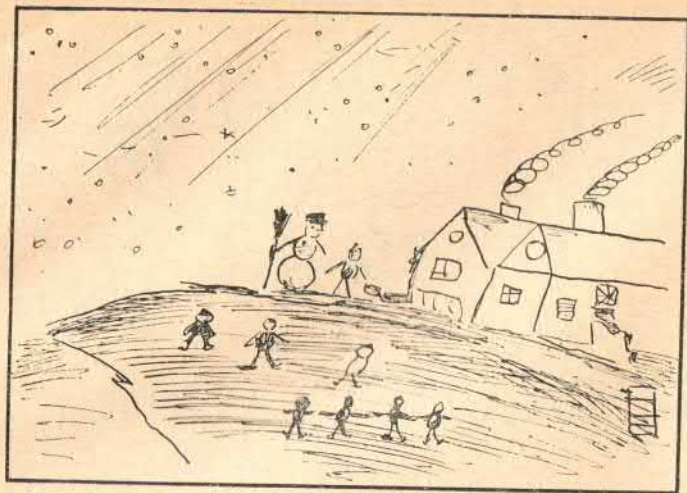


Рис. 11

игра в хоккей или в футбол, бег, катание на санках или лыжах и пр.), умственно отстающие школьники не проявляют стремления выразить это графически (рис. 11).

Таковыми же «неподвижными» остаются в рисунках и животные. Выполненные в профильном положении, они скорее напоминают трафаретные изображения и соответствуют рисункам нормальных детей средней группы детского сада.

Стереотипность изображений заключается в том, что однажды усвоенный способ рисования повторяется из рисунка в рисунок без каких-либо перестроек и изменений. Овладев техникой воспроизведения определенной формы, многократно дублируя и закрепляя ее, учащиеся не осознают, что эту форму можно видоизменять, совершенствовать, варьировать и т. д. Заученность графических образов и длительное устойчивое сохранение одной и той же манеры исполнения являются следствием познавательной пассивности учащихся (рис. 12, 13).

Познавательная пассивность умственно отстающих школьников особенно отчетливо проявляется в рисовании с натуры. «Наличие натуры без умения ее воспринимать, — пишет Н. П. Сакулина, — не обеспечивает сколько-нибудь значительного сходства рисунка с предметом. Кроме того, начав рисовать, ребенок направляется уже восприятием возникающего рисунка, попадает под власть инерции, приводящей к повторению одной и той же формы, дета-

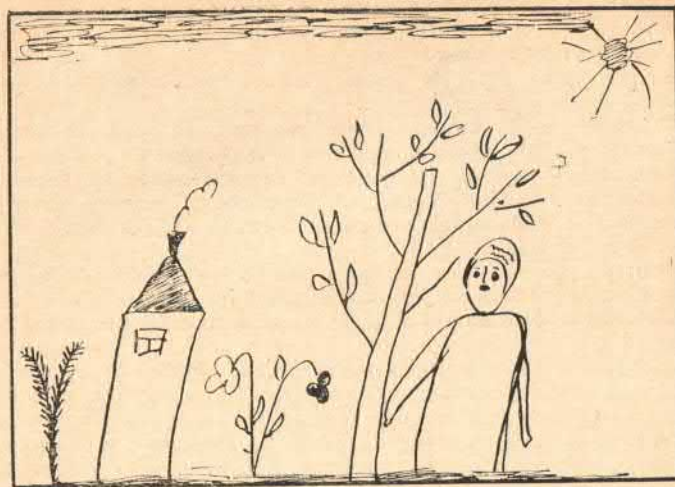


Рис. 12

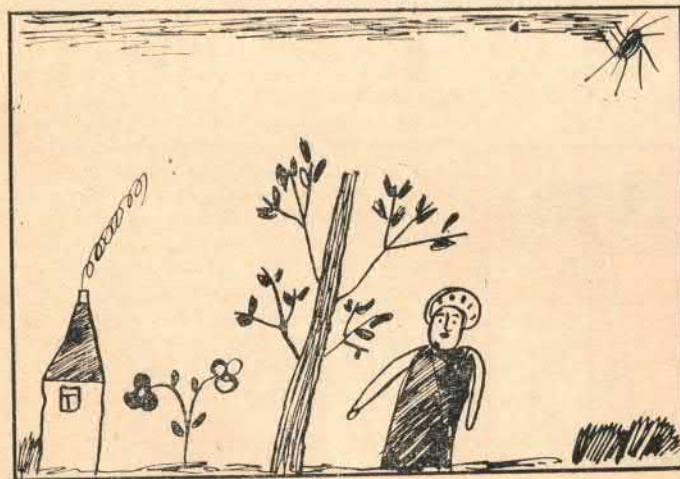


Рис. 13

ли»¹. Так, например, рисуя с натуры, ученик вместо двух шаров воспроизводит четыре. Вероятно, он нарисовал бы и больше, но на листе не осталось свободного места. Другой ученик под влиянием автоматизма рисует четыре сигнала светофора — зеленый, желтый и два красных.

Количественная сторона элементов рисунка особенно часто нарушается в тех случаях, когда объект состоит из нескольких деталей и от учащихся требуется более тщательное соотношение каждой части изображения с соответствующей частью натуры (шарики бус, кольца раскладной пирамидки, кубики башни, листья на ветке и т. п.).

Интересным является тот факт, что во время рисования учащиеся младших классов вспомогательной школы почти не обращают внимание на натуру и даже могут не заметить того, что ее убрали.

Более или менее правильная передача формы и строения предмета свидетельствует о более высоком уровне умственного развития ребенка. Однако нередки случаи, когда реальные предметы приобретают в рисунках глубоко своеобразную и очень далекую от действительности структуру. Так, например, в рисунках с натуры постройки из кубиков строительного материала (III класс) многие элементы нередко изображаются в виде неопределенных образований; кроме того, в конструкцию могут быть привнесены такие по форме детали, которые не имеют ничего общего с натурой.

Очень показательны и в то же время типичны для умственно отсталых школьников ошибки, обусловленные непониманием значения некоторых элементов натуры. Особенно хорошо это видно на примере рисования молотка. Многие ученики III класса, не сознавая того, что характерная выступающая часть есть не что иное, как продолжение деревянной ручки, рисуют ее безотносительно, произвольно «приделывая» в верхней части изображения (рис. 14).

При рассматривании объекта изображения учащиеся вспомогательной школы часто фиксируют свое внимание на незначительных элементах объекта, составляющих «частицу» части, но которые, с их точки зрения, имеют особое значение. Такое подчеркивание, выделение деталей находит отражение в детских рисунках. В этих случаях мельчайшие подробности,

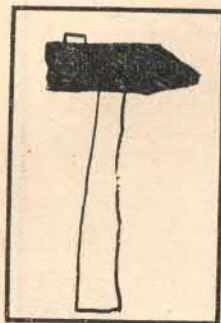


Рис. 14

¹ Сакулина Н. П. Анализ рисования. — В кн.: О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / Под ред. Л. В. Зинкова, М., 1953, с. 113.



Рис. 15



Рис. 16

как правило, тщательно прорисовываются, выделяются цветом и чаще всего увеличиваются в размерах (ручка у двери, портфеля, выключатель у настольной лампы, кнопка звонка у будильника, заклепки на ручках кастрюли и т. п. — рис. 15, 16).

Во время рисования с натуры часто происходит характерное преувеличение особенностей некоторых деталей. Так, например, ручка молотка, имеющая в оригинале лишь незначительное утолщение в нижней части, в рисунке чрезмерно утрируется (рис. 17). Такую же «гиперформу» приобретает изображение символа на дорожном знаке «Прочие опасности».

В рисунках умственно отсталых школьников часто обнаруживаются и такие детали, которых на самом деле нет в натуре. Это касается прежде всего хорошо знакомых детям предметов. В частности, рисуя постройку из элементов строительного материала, одни учащиеся изображают несуществующие окошки, другие пририсовывают трубу и т. п. Фрукты (яблоки, груши) во многих рисунках школьников приобретают некоторое дополнение в виде веточки с листочком.

Надо полагать, что в этих случаях оригинал уподобляется хорошо усвоенному образу того предмета, который сложился в представлении ученика путем заимствования у одноклассников и неоднократного воспроизведения в рисунке.

Имея весьма ограниченный запас нечетких представлений об окружающей действительности, многие дети не могут найти несоответствие между выполнен-

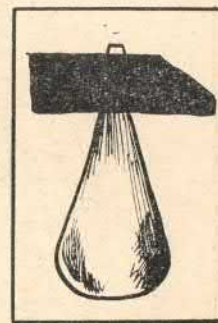


Рис. 17

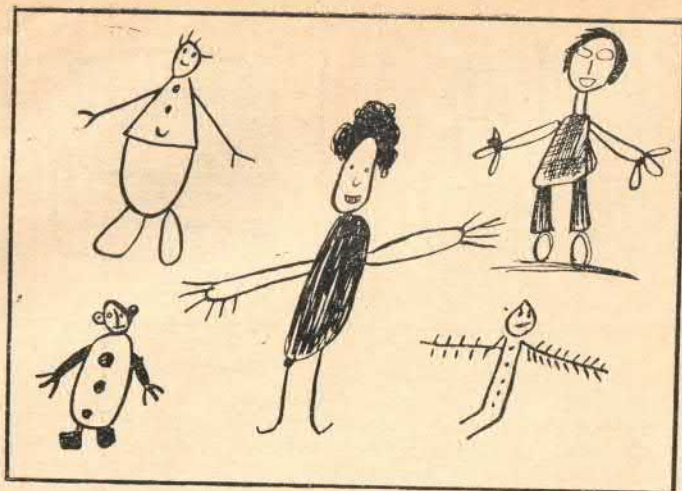


Рис. 18

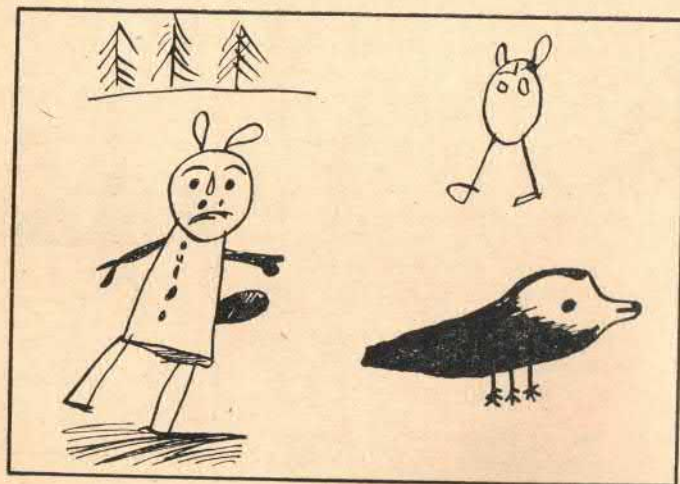


Рис. 19

ным рисунком и реальным объектом изображения. Особенно это отчетливо видно при рисовании живых существ. Во многих детских рисунках количество пальцев у людей не соответствует действительности (рис. 18). Животные иногда изображаются с двумя ногами, а птицы — с тремя, четырьмя или большим количеством ног (рис. 19).

Среди рисунков учащихся младших классов немало таких, в которых встречаются и другие нелепости: автобус с огромным количеством колес и окнами на крыше, часы с «оригинальным» циферблатом из восьми цифр, шофер маршрутного такси, изображенный в виде «колобка» на стуле (сиденье машины), корабль своеобразной конструкции и др. (рис. 20).

Умение правильно воспринимать, представлять и дифференцировать ту или иную форму имеет важное значение для рисования в целом. Между тем установлено, что учащиеся I класса вспомогательной школы слабо распознают основные геометрические формы, а при их группировке допускают серьезные ошибки. Так, при подборе фигур к образцу-квадрату первоклассники относят, кроме квадратов, прямоугольники и треугольники, а к образцу-прямоугольнику присоединяют квадраты и треугольники, т. е. фигуры разного рода.

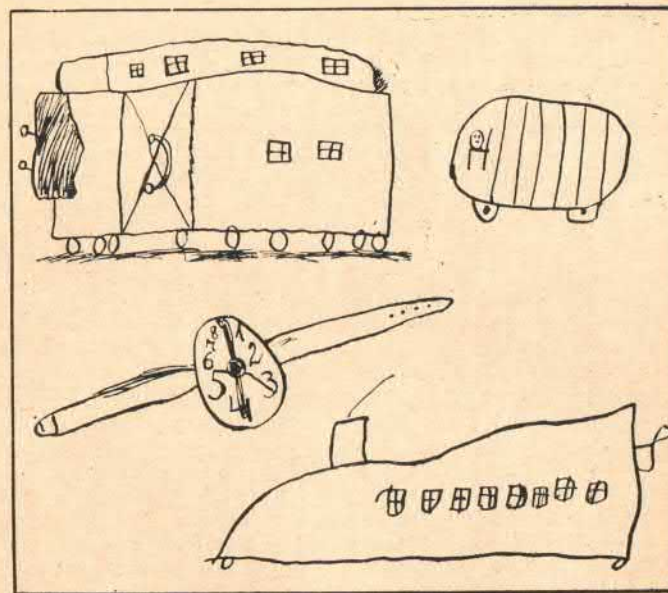


Рис. 20

Число ошибок еще более увеличивается, когда перед учащимися ставится задача подобрать к предмету определенной формы соответствующую геометрическую фигуру (тарелка — круг, альбом — прямоугольник, носовой платок — квадрат и т. д.).

Учащиеся младших классов вспомогательной школы испытывают серьезные затруднения при необходимости копировать с образца основные геометрические формы. Подавляющее число ошибок, возникающее при изображении квадрата и прямоугольника, относится к неправильной передаче пропорций (вместо квадрата выполняется прямоугольник; стороны прямоугольника имеют иные соотношения, чем оригинал). Кроме того, многие фигуры выполнены с наклоном вправо, формирующие их линии непараллельны и сильно искривлены, концы отрезков имеют неточные совмещения.

Ни один из учеников I—II классов не в состоянии правильно воспроизвести равносторонний треугольник, а равнобедренный треугольник в рисунках теряет свою форму.

Абсолютное большинство учащихся не могут точно нарисовать круг. Ошибки, связанные с его изображением, носят разный характер, но чаще всего состоят в искажении кривизны дуги и несовпадении концов кривых линий. Круг в детских рисунках имеет, как правило, сильно вытянутую по вертикали эллипсоидную форму.

Указанные ошибки в основном объясняются низким уровнем развития моторики руки и неумением детей осуществлять зрительный контроль за точностью рабочих движений.

Серьезные просчеты учащиеся допускают, копируя не только геометрические фигуры, но и несложные по форме изображения (гриб, лист и др.). Даже самый простой рисунок многие школьники воспроизводят весьма приблизительно. Что касается изображений, которые включают в себя несколько форм (например, грузовик, состоящий из пяти элементов), то они при перерисовывании превращаются у одних учеников в бесформенное нагромождение линий, у других, хотя и узнаются, но выполняются с большими неточностями и резко выраженными диспропорциями.

Разнохарактерная передача форм предметов учащимися одного и того же класса свидетельствует о неоднородности состава детей, об их разных возможностях в овладении способностью к изображению. Чем глубже недоразвитие познавательной деятельности, тем позже и с большим трудом дети осваивают предметное рисование.

У школьников с глубокой дебильностью возможности осмысления изобразительной деятельности очень ограничены. Еще хуже эта задача решается детьми-имбецилами. Среди глубоко отсталых детей (имбецилов) в возрасте 8—10 лет немало таких, которые не могут копировать даже самый простой образец (рис. 21). На этом рисунке показано, как ребенок воспроизвел: а) дом, б) грушу, в) яблоко, г) елку.

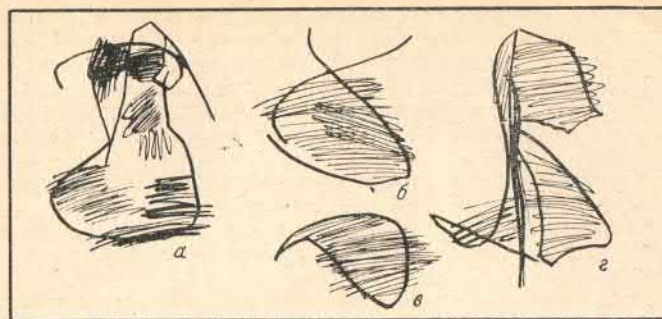


Рис. 21

Таким образом, при воспроизведении той или иной формы учащиеся вспомогательной школы испытывают различные затруднения. Степень этих затруднений может быть обусловлена разным уровнем снижения интеллекта, возрастом учащихся, их готовностью к графической деятельности, а также структурой изображаемого объекта.

Все это необходимо учитывать при проведении коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования.

Вопросы

1. Каковы особенности восприятия детей-олигофренов и как эти особенности влияют на формирование представлений?
2. В чем своеобразие отражения формы предметов в рисунках учащихся вспомогательной школы?
3. Чем отличаются предметные рисунки умственно отсталых детей от аналогичных работ детей с нормальным интеллектом?
4. Какие черты присущи рисункам учащихся вспомогательной школы? Чем характеризуются рисунки глубоко умственно отсталых детей?
5. Как недостатки интеллектуального развития учащихся отражаются на результатах изобразительной деятельности?

§ 4. ОТРАЖЕНИЕ В РИСУНКАХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИИ ПРЕДМЕТОВ

У большинства умственно отсталых детей отмечаются резкой степени нарушения пространственной ориентировки и пространственных представлений. В связи с этим такие нарушения принято квалифицировать как сопутствующие умственной отсталости дефекты.

Уровень развития пространственных представлений и пространственной ориентировки является в значительной мере показателем общего уровня познавательной деятельности ребенка. Эта закономерность широко используется специалистами в диагностических целях в соответствии с принципами и методами отбора детей во вспомогательные школы и другие специальные учреждения.

Характерные для умственно отсталого ребенка недостатки находят свое выражение и в изобразительной деятельности.

В процессе занятий рисованием перед учеником встают несколько задач, которые касаются прежде всего композиции рисунка.

Понятие «композиция» обозначает составление, расположение, сложение, соединение частей в единое целое в определенном порядке.

Изобразительные задачи, связанные с организацией рисунка в пространстве, имеют синтетический характер. Их реализация требует от учащихся наличия представлений о величине, положении, направлении, расстоянии и других пространственных соотношениях и связях.

Пространственные представления формируются и развиваются на основе зрительных восприятий и тактильно-моторной чувствительности, однако ведущая роль все же принадлежит зрению. Только с помощью зрения происходит непосредственное соизмерение пространственных соотношений между предметами в пределах листа бумаги. Выполнить такое соизмерение ребенку значительно сложнее, чем установить пространственные признаки самого предмета (в частности, формы). По этой причине дети сначала рисуют отдельные предметы, а позднее объединяют их общим сюжетом, создавая тем самым несложные композиции.

Во время рисования нормально развивающийся ребенок раннего возраста заполняет разрозненными изображениями весь лист бумаги. С возрастом и под влиянием обучения композиция рисунков начинает существенно изменяться. Дети применяют разные способы размещения частей рисунка.

Вопрос передачи в рисунке реальных пространственных отношений между предметами занимал многих исследователей детского рисунка. Так, например, А. В. Бакушинский выделяет три этапа композиционного решения изображения.

На первом этапе лист бумаги представляется в виде горизонтальной плоскости (земля, пол, стол), на которой изображения как бы раскладываются на ней. В таких работах каждый предмет нарисован обособленно, вне связи с другими в пространственном отношении.

На втором этапе все предметы располагаются по одной линии, на одной узкой полосе. В рисунках такого рода по нижнему краю листа проводится горизонтальная линия и на ней раз-

мещаются в профильном положении изображения предметов. Это так называемое фризовое построение¹.

На третьем этапе лист бумаги делится горизонтальной линией на две равные части. Нижняя часть представляется горизонтальной плоскостью, а верхняя — вертикальной. Предметы, расположенные на земле, изображаются в нижней части листа, а те, которые находятся на линии горизонта или в воздухе, — в верхней. Этот способ построения сюжетного рисунка обеспечивает передачу глубины пространства.

По мнению Н. П. Сакулиной, способ заполнения листа бумаги различными изображениями всецело зависит от содержания рисунка. В одних случаях устанавливается точка зрения сверху («вид с вертолета»), и тогда плоскость представляется горизонтальной (рисунки футбольного поля, арены цирка и т. п.). При этом плоскость земли показывается на большей части листа, а иногда занимает и весь лист, без изображения неба. В других случаях точка зрения устанавливается сбоку, т. е. с уровня человека, стоящего на земле. При таком способе намечается линия, обозначающая «границу» земли и неба. В нижней части размещаются дома, деревья, цветы и т. д., а в верхней — солнце, облака, птицы, самолеты и т. д.

В силу особенностей своего развития учащиеся вспомогательной школы не в состоянии должным образом понимать пространственные ситуации, связанные с процессом рисования. Специфические затруднения выявляются при ориентировке в пространстве листа бумаги, установлении местонахождения объекта и направления движения, размещении изображений по отношению друг к другу.

Умение ориентироваться в пространстве листа бумаги. Этот вид ориентировки является принципиально важным, так как основная часть работ выполняется учащимися на бумаге определенного формата. От того, насколько хорошо дети осмысливают пространство, ограниченное плоскостью листа, на котором выполняется работа, зависит композиция рисунка. Умение ориентироваться на листе бумаги имеет особое значение еще и потому, что учащимся в процессе обучения приходится постоянно выполнять задания по словесной инструкции, содержащей пространственные характеристики.

Наблюдения показывают, что учащиеся вспомогательной школы затрудняются в решении задач, в которых требуется определить правую и левую стороны, верх, низ, середину листа. Особенно много ошибок допускают учащиеся I класса. Вместе с тем наблюдается стойкая тенденция к улучшению выполнения заданий от младших классов к старшим. В то же время зафиксировано немало случаев, когда ученики I—II классов

¹ Фриз (от фр. frise) — в декоративной скульптуре и живописи изобразительная или орнаментальная композиция в виде горизонтальной полосы, расположенной на верхней части стены внутри или снаружи помещения.

справляются с заданием лучше, чем некоторые ученики III—IV классов.

Учащиеся с более высоким интеллектом довольно легко решают однокомпонентные задачи (например, «слева», «посередине», «вверху» и т. д.). Однако задания, содержащие два и более условия (например, «в верхнем левом углу», «внизу справа», «слева у самого края» и т. д.), в значительной мере затрудняют действия учащихся, и они делают ошибки. Анализ этих ошибок показывает, что школьники учитывают лишь одну часть инструкции и опускают другую. Несмотря на оказываемую помощь, учащиеся младших классов свои ошибки не находят и не исправляют. Кроме того, они не могут дать точное словесное обозначение пространственного расположения объекта и ограничиваются общими, неспецифическими наречиями типа: «здесь», «там», «около», «туда», «сюда» и др.

Таким образом, ориентировка умственно отсталых школьников на плоскости листа бумаги находится на низком уровне и, следовательно, тормозит формирование изобразительных навыков.

Умение учащихся ориентироваться в пространственных отношениях изображаемых предметов. Ученикам III—IV классов вспомогательной школы было предложено проиллюстрировать такой рассказ: «Охотник вышел на опушку леса и увидел посреди поляны маленькую избушку лесника. Справа и слева от избушки возвышались холмы. На холме, который был справа, росли ели и березы. На холме, который был слева, возвышалась мачта линии электропередач. Перед избушкой, чуть левее, был колодец».

Содержание рассказа требовало от учащихся передать в рисунке расположенные определенным образом объекты (посередине, слева, справа, перед, чуть левее).

После двукратного прослушивания рассказа школьники приступили к выполнению задания.

В результате были получены рисунки, которые свидетельствуют о бедности зрительных и весьма неточных пространственных представлений умственно отсталых школьников. В большинстве работ пространственные отношения, в которых находились объекты, передавались с грубыми ошибками. Так, например, ели и березы изображались на холме слева, а мачта — справа, расположение колодца определялось произвольно. Многие ученики не смогли разметить изображение избушки посередине (она была нарисована в левой или в правой части). Это обусловило общее нарушение композиции рисунка, в связи с чем объекты воспроизводились без всякой взаимосвязи. Некоторые ученики располагали их в один гомогенный ряд по нижнему краю листа бумаги как простое «перечисление» (избушка, холм, ель, береза, мачта, колодец), противореча содержанию рассказа. В отдельных рисунках часть объектов вовсе не воспроизводилась, в

других, наоборот, появлялись дополнительные предметы, которых не было в рассказе (грибы, цветы, ягоды, пеньки и др.).

Многие умственно отсталые школьники допускают разнообразные ошибки по пространственному размещению изображений не только в рисунках, выполненных по представлению, но и с натуры. Зафиксировано, например, немало случаев, когда дети в процессе рисования перемещают объект с одного места на другое или меняют местами два объекта. Так, например, они располагают крылечко с правой стороны от дома, хотя в действительности оно находится с левой от него стороны. На рисунке оказались переставленными (поменялись местами) елочка и автомобиль.

Аналогичные ошибки нередки и в декоративном рисовании, особенно при воспроизведении с образца геометрических орнаментов. Наибольшее число неточностей наблюдается при передаче внутренних линий. В этих случаях школьники «теряют» направление и часто меняют его на противоположное.

Учащиеся затрудняются в выполнении графических действий и более простого характера, например, при необходимости соединить расставленные в определенном порядке точки-ориентиры. Особенно много ошибок возникает в тех случаях, когда задание имеет несколько абстрактное содержание. В этом случае дети, пренебрегая указаниями, не соотносят свои действия с образцом, теряют ориентиры, а иногда и вовсе их игнорируют. Так, при воспроизведении по опорным точкам ломаной линии из 8—10 звеньев почти все рисунки учащихся I класса не соответствуют образцу, а в V классе таких рисунков насчитывается до 20%.

Все это свидетельствует о наличии у многих умственно отсталых школьников резко выраженного недоразвития пространственной ориентации в процессе изобразительной деятельности.

Работа по исправлению этих недостатков осложнена тем, что учащиеся редко могут правильно объяснить свои действия в процессе ориентировки на плоскости листа бумаги. Они не в состоянии словесно обозначить расположение предметов, их элементов или ориентиров в пространстве, описать направление движения карандаша, указать протяженность линии. Кроме того, многие школьники не различают или неправильно используют термины, указывающие на положение предметов: справа, слева, вверху, внизу, над, около и т. д.

Передача в рисунке расположения предметов в пространстве.

Слабое умение ориентироваться на плоскости листа бумаги, недоразвитие процесса ориентировки в пространственных отношениях предметов, безусловно, проявляются в графических работах учащихся. Это выражается в том, что реально существующее расположение предметов при передаче в рисунке настолько упрощается, что нередко обнаруживаются всевозможные нелепости и крайний примитивизм.

В рисунках некоторых нормально развивающихся детей дошкольного и младшего школьного возраста (I—II классов) встречаются несообразности. В рисунках умственно отсталых школьников они распространены в относительно большей степени. Кроме того, в их рисунках они встречаются дольше, чем у их здоровых сверстников. У некоторых учащихся с ярко выраженной интеллектуальной недостаточностью своеобразие расположения предметов в рисунке не исчезает даже к моменту окончания школы.

В чем состоит это своеобразие?

В работах учащихся младших классов, выполненных на «свободную» тему, часто встречаются отдельные изображения, не связанные общим замыслом. В работах отсутствует какая-либо пространственная организация; изображенные объекты оказываются «разбросанными» по бумаге (рис. 22).

Иную ступень представляют работы, в которых изображения располагаются по нижнему краю листа. Такие одноплановые («фризовые») рисунки у умственно отсталых детей встречаются значительно чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников. Этот элементарный способ размещения изображений нередко используется и старшеклассниками вспомогательной школы.

Схематизм и упрощенность в передаче пространственных отношений предметов выражается также в двухплановом построении рисунка, когда изображения «выстраиваются» по двум го-

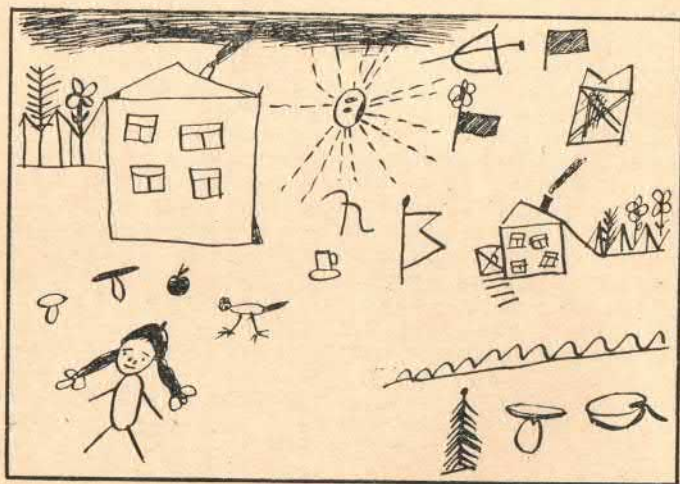


Рис. 22

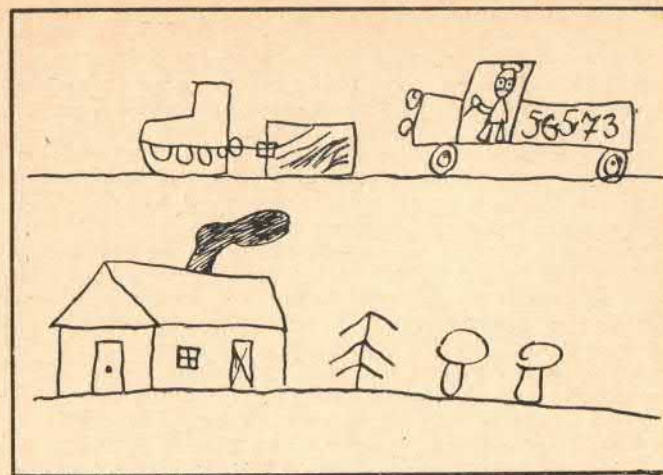


Рис. 23

ризонтальным линиям, как правило в нижней и средней части листа (рис. 23).

Одно из главных правил рисования — размещение изображения по осевой линии. Это требование предусматривает и учебная программа. Однако при самостоятельном выполнении задания часто наблюдаются значительные смещения изображения (особенно у учащихся младших классов) вверх, вниз, влево или вправо, иногда вплоть до самых краев листа.

Важное значение для композиции рисунка имеет и величина изображения как один из пространственных признаков объекта. Между тем для работ учащихся вспомогательной школы характерно чрезмерное измельчение рисунка. Согласно литературным источникам умственно отсталые дети после рассматривания объектов воспроизводят их в рисунке, как правило, значительно уменьшенными. Увеличение изображения отмечается очень редко. Так, например, по данным М. М. Нудельмана, несмотря на то что детей просили точно изобразить величину воспринимаемых объектов, большинство испытуемых рисовали их уменьшенными на 20%, а иногда и на 60% (по площади). Столь больших отличий в рисунках учащихся массовой школы не наблюдается.

Особенно сложной задачей для умственно отсталых детей является передача расстояний между изображаемыми предметами. С точки зрения школьников, этот момент не имеет существенного значения для рисования, поэтому они концентрируют свое внимание в основном на форме, строении, цвете и других особенностях натуры.

Изменение условий работы, например рисование на бумаге непривычного для детей формата, вызывает у них дополнительные трудности пространственного характера, если это касается рисования с натуры. В то же время декоративное рисование на бумаге в виде полосы или какой-либо иной готовой формы (круг, квадрат) дает в целом неплохие результаты.

Анализ детских рисунков показывает, что нередко встречаются грубые нарушения соотношения размеров изображаемых предметов: человек выше дома, скворечник больше собачьей будки, колодец больше избушки и т. п.

Особенно отчетливо проявляется своеобразие при передаче пространственных отношений между предметами и их частями. В этом отношении примечательны рисунки, на которых изображены часы с расположением цифр в направлении, обратном движению стрелок. Важно подчеркнуть, что эти рисунки принадлежат ученикам V класса (дебилам средней и тяжелой степени в возрасте 12 лет). Аналогичные случаи описаны в специальной литературе, однако там речь идет об учениках I класса вспомогательной школы. Следовательно, наши данные говорят о том, что дети-олигофрены могут терять пространственную ориентировку и допускать подобные ошибки и в более старшем возрасте.

Недостаточная осмысленность, слабое понимание пространственных отношений как связи реальных частей предметов особенно свойственны учащимся младших классов. Только этим можно объяснить тот факт, что на рисунке многоэтажного дома изображена одна дверь высотой в пять этажей, а на рисунках с натуры постройки из разноцветных кубиков все элементы воспроизведены изолированно друг от друга.

В литературе, посвященной детскому рисунку, неоднократно говорилось о том, что иногда предметы изображаются «развернутыми» или «прозрачными» (например, окружающий дом забор изображается на рисунке лежащим на земле; сквозь нарисованные детьми стены школьного здания оказываются видны сидящие за партами ученики и т. д.). Такого рода рисунки чаще встречаются там, где нет систематического обучения рисованию. Нормальные дети благодаря педагогическому воздействию быстро усваивают приемы реалистического изображения предметов и явлений. Учащиеся же вспомогательной школы в силу особенностей своего развития долгое время не могут избежать логических ошибок. Например, ученик I класса Андрей К. нарисовал круглый стол в «развернутом» виде. Таким же образом ученик IV класса Коля С. передает объемную форму коробки.

Не обладая в достаточной степени анализирующим восприятием, учащиеся вспомогательной школы плохо разбираются в случаях частичного загороживания одних предметов другими. По этой причине два предмета, один из которых (большой по величине) частично загороживается другим, в большинстве случаев изображаются как рядом стоящие, на некотором расстоя-

нии друг от друга. По имеющимся данным, так выполняют задание 60% учеников I—II классов.

Отмеченные недостатки должны преодолеваются в процессе коррекционно-воспитательной работы. Во время проведения такой работы необходимо формировать умение ориентироваться на плоскости листа бумаги и осуществлять всесторонний анализ пространственных отношений изображаемых предметов и их деталей.

Умение ориентироваться в пространстве листа бумаги — важное звено в подготовке ребенка к обучению в школе. Овладение этим умением помогает преодолевать трудности, возникающие у учащихся вспомогательной школы при письме (различные линейки и строк, письмо слева направо, начертание букв и цифр в определенной последовательности, размещение слов на строке, элементов текста на странице и т. п.). Умение ориентироваться в пространстве, ограниченном плоскостью листа бумаги, является необходимым условием для развития изобразительной деятельности. Не менее важно это и для того, чтобы «читать» чертежи, географические карты, схемы, таблицы и т. д.

Своевременное решение данной задачи способствует более быстрому переходу к занятиям, связанным с анализом пространственных отношений между предметами. Это позволяет успешнее корригировать недостатки предметных действий, что особенно продуктивно осуществляется в ходе обучения детей рисованию, лепке, аппликации, конструированию, черчению. Значение работы по развитию пространственного анализа особенно велико для профессионально-трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы.

Вопросы

1. Что называется композицией в изобразительном искусстве? Как решаются вопросы композиции в рисунках детей с нормальным интеллектом?
2. Как учащиеся вспомогательной школы ориентируются в пространстве листа бумаги?
3. В чем у учащихся вспомогательной школы проявляется своеобразие при передаче в рисунке пространственных отношений между изображаемыми предметами?
4. В каком направлении следует вести коррекционно-воспитательную работу, направленную на развитие пространственных представлений учащихся вспомогательной школы?

§ 5. ЦВЕТ В РИСУНКАХ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Способность ребенка воспринимать цвет имеет для него большое практическое значение. Занятия рисованием во многом содействуют формированию умения правильно пользоваться цветом в быту, учебной, трудовой и игровой деятельности.

Особую роль играет цвет в изобразительном творчестве. Дети с удовольствием раскрашивают рисунки карандашами и красками, любят рисовать цветными мелками и фломастерами, лепить из цветного пластилина, делать аппликации из цветной бумаги и т. д. При специальной организации учебного процесса они испытывают радость и чувство удовлетворения от проделанной работы. При этом дети решают ряд познавательных задач, связанных с восприятием и воспроизведением цвета и цветовых сочетаний.

Эмоциональное отношение ребенка к цвету как к украшению создает дополнительные возможности для эстетического воспитания детей с нарушением интеллектуальной деятельности.

Проблеме восприятия цвета умственно отсталыми школьниками посвящен ряд работ советских и зарубежных ученых.

В связи с тем, что отражение цвета в рисунках нередко находится в прямой зависимости от цветоразличения, рассмотрим выводы, к которым пришли исследователи в результате изучения вопроса о восприятии цвета умственно отсталыми детьми.

Прежде всего отметим, что зрение учащихся вспомогательной школы, в том числе и тех, глаза которых не имеют никаких аномалий и повреждений, несколько отличается от зрения нормальных детей. Причина этого заключается в том, что поражение коры зрительного анализатора ведет к снижению остроты зрения и цветоразличения.

Было установлено, что некоторое снижение цветовой чувствительности наблюдается у 70—80% учащихся вспомогательной школы.

Развитие цветовой чувствительности на протяжении школьного обучения происходит очень медленно. Однако имеющееся снижение цветовой чувствительности у большинства учащихся не настолько велико, чтобы это обстоятельство являлось единственной причиной своеобразного и даже ошибочного использования цвета в изобразительной деятельности. Недостатки передачи цвета в рисунках «в большей мере связаны с особенностями высших психических функций, главным образом осмысливанием цвета предметов и отражением его в речи» (разрядка наша.— И. Г.)¹.

Уже со II класса почти все учащиеся правильно узнают четыре насыщенных основных цвета: желтый, красный, синий, зеленый. Однако у детей возникает много затруднений при попытке назвать слабонасыщенные цвета. Для обозначения цветовых оттенков школьники иногда пользуются названиями, образованными от названий предметов (лимонный, кирпичный, салатный и т. п.), но чаще всего заменяют их наименованием основных

¹ Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М., 1974, с. 106.

цветов (например, светло-зеленый называют зеленым, оранжевый — красным, голубой — синим и т. д.).

Кроме того, умственно отсталые школьники длительное время не в состоянии должным образом ориентироваться в назывании предметов, для которых определен цвет является постоянным, типичным признаком. Так, ученики I класса массовой школы в большинстве случаев правильно понимают задание и перечисляют предметы красного цвета (красный сигнал светофора, огонь), зеленого (елка, листья и трава летом, незрелые плоды), желтого (песок, солнце, яичный желток, цветы).

В отличие от них учащиеся младших классов вспомогательной школы называют много таких предметов, для которых данный цвет не является характерным, постоянным признаком. К ним относятся предметы, составляющие ближайшее окружение или случайно попавшие в поле зрения учащихся: учебные принадлежности, одежда, игрушки, школьное оборудование и т. п.

Снижение цветоразличительной функции и слабое осмысливание окраски предметов отражается как в рисунках, так и в самом процессе изобразительной деятельности умственно отсталых детей.

Прежде всего следует отметить специфический характер использования цветных карандашей. Так, например, первоклассники нередко применяют их как обычный инструмент для изображения вообще, не понимая прямого назначения цвета. Многие ученики могут закрасить контурный рисунок в любой цвет, не соотнося его с реальной окраской изображаемого предмета. В этом отношении типичны детские работы, связанные с раскрашиванием готовых рисунков в книжках «Раскрась сам».

Содержание подобранных и предложенных для раскрашивания рисунков, как правило, мало интересует учащихся. Обычно их внимание сконцентрировано на процессе нанесения штрихов. Одни дети раскрашивают рисунки очень старательно, с большой тщательностью и аккуратностью в течение длительного времени. Другие через несколько минут прекращают работу, не закрасив многие детали рисунка.

Анализ рисунков умственно отсталых школьников показывает, что дети часто рисуют первым попавшимся под руку карандашом или неправомерно раскрашивают ту или иную деталь рисунка в разные цвета. Так, например, наши учащиеся раскрасили во время педагогического эксперимента изображения трех зайцев соответственно в красный, желтый и синий цвета, слона — в синий и коричневый, медведя — в зеленый, а лошадь — в красный, коричневый и фиолетовый.

Случаи, когда отдельная часть объекта раскрашивается в разные цвета, описаны в литературе. Так, еще по наблюдениям В. М. Бехтерева, одна рука может оказаться закрасившей красным цветом, а другая — синим. По сведениям Е. И. Игнатьева, такой способ передачи цвета характерен для нормальных детей

трехлетнего возраста; в этом случае процесс изображения заменяется свособразной игрой в раскраску.

Отношение детей к цвету как к свойству, присущему данному предмету, неустойчиво. Повторяя изображение какого-либо предмета, ребенок может изменить окраску по своему вкусу. Так, нередко первое изображение елки выполняется зеленым цветом, второе — любым другим: красным, синим, желтым и т. д. На эту особенность нормально развивающихся детей дошкольного возраста указывает Н. П. Сакулина. По свидетельству автора, лишь постепенно локальный цвет некоторых предметов усваивается детьми как обязательный признак. В 5—6 лет дети обычно окрашивают изображения предметов и явлений природы соответственно их действительному цвету, но обобщенно, без характерных оттенков. Однако наряду с этим продолжает сохраняться тенденция к выбору цвета независимо от реальной окраски изображаемого.

Н. П. Сакулина считает, что у дошкольников наблюдается двойственное отношение к использованию цвета в рисунке: цвет как передача окраски изображаемого и цвет как украшение. Преобладание того или иного отношения — это, во-первых, показатель возрастного развития, во многом зависящий от педагогических приемов ознакомления детей с цветом; во-вторых, это признак общего состояния ребенка. Чем сохраннее его психика и чем лучше он приспособлен к среде, тем больше в рисунках близких к действительности естественных цветов.

Мы предлагали умственно отсталым школьникам 8—9 лет раскрашивать готовые контурные изображения. То обстоятельство, что некоторые из них неадекватно передавали действительную окраску предметов, свидетельствует о значительном нарушении их познавательной деятельности.

Недостаточно дифференцированное восприятие окраски элементов предмета, особенно с цветовыми оттенками, заметно сказывается и при рисовании с натуры. Приведем пример. Ученикам I и III классов вспомогательной школы нами было предложено нарисовать с натуры башню, сложенную из разноцветных кубиков. Постройка состояла из восьми элементов, каждый из которых имел локальный цвет; два из них были слабонасыщенными. Ученику давалась краткая инструкция: «Внимательно смотри на предмет и рисуй его. После того, как нарисуешь, раскрась так, как видишь». Никаких дополнительных объяснений и указаний не давалось.

Оказалось, что 66% учащихся младших классов допустили те или иные ошибки в передаче окраски элементов объекта. Наиболее распространенной ошибкой является смещение темных и светлых тонов: синего и голубого, темно- и светло-зеленого. Однако в ряде рисунков дети заменяли резко отличающиеся насыщенные цвета: желтый — коричневым, синий — зеленым, красный — синим и т. п. Кроме того, в некоторых работах (5%) ок-

раска элементов постройки не соответствовала натурной постановке.

Значительной разницы в работах учащихся I и III класса в передаче цвета не наблюдается; однако ученики III класса выполнили рисунки на сравнительно более высоком уровне. В частности, в III классе меньше работ, в которых неправильно раскрашены три элемента; кроме того, здесь больше рисунков, в которых допущено только по одной ошибке.

В рассматриваемом случае на всех этапах выполнения рисунка учащиеся действовали самостоятельно и никакой помощи не получали.

Опыт показывает, что младшие школьники допускают неверное раскрашивание даже тогда, когда перед началом работы производят всесторонний анализ объекта и верно называют цвет каждой его части. В процессе работы они необоснованно пользуются неадекватным цветом, руководствуясь при этом собственными мотивами.

Можно утверждать, что учащиеся вспомогательной школы проявляют большое стремление к использованию ярких, насыщенных цветов. Особенно это относится к ученикам I—II классов, которые нередко, чтобы придать рисунку яркость и сочность, смачивают грифель карандаша водой. Огромное желание сделать рисунок красочным приводит к тому, что учащиеся намеренно выбирают яркие цвета, например, раскрашивают скворечник в ярко-красный или ярко-зеленый цвет.

Многие школьники стараются использовать в своих рисунках весь набор карандашей или красок. Стремление к многоцветности проявляется в работах, выполненных не только по собственному замыслу, но и с натуры. Эта же черта свойственна и декоративным рисункам. Отношение к цвету как к украшению сохраняется у учащихся продолжительное время. Даже старшеклассники иногда предпочитают раскрасить предмет «по-своему». Особенно пестрыми бывают работы декоративного характера, когда элементы раскрашиваются во все цвета, расположенные по цветовому контрасту.

Очень часто можно наблюдать, что ученик передает не локальную окраску предмета, а вносит в рисунок различные элементы декоративности. Например, кубики раскрашивают цветными линиями, клетками, точками, крестиками; цветочный горшок с растением дополнительно украшают цветными полосками и т. д.

Когда одноцветный объект учащиеся стремятся сделать многоцветным или его декорируют, то в этом проявляется закономерное желание видеть его более ярким, нарядным, привлекательным. Если же окраска одних частей передается в соответствии с натурой, а цвет других произвольно меняется, то это еще раз говорит о присущей умственно отсталым пониженной цветовой чувствительности и недостаточном осмыслении данной им

инструкции. Случаи, когда рисунок объекта, состоящего из разноцветных деталей, ученик раскрашивает в какой-нибудь один цвет, могут говорить о резком снижении целенаправленности деятельности, пассивности восприятия как самого объекта, так и рисунка.

Пониженное восприятие цветовой гармонии и разнородность окраски рисунков могут свидетельствовать также о недостаточной культуре цветового восприятия, слабом воспитании художественного вкуса, чувства красивого.

Анализ детских работ и наблюдения за процессом изобразительной деятельности позволяют сделать вывод о том, что своеобразие и ошибки при передаче цвета могут происходить по нескольким причинам:

1) из-за сниженной цветовой чувствительности ученик не в состоянии определить соответствующий цвет окрашенного предмета;

2) в силу пассивности восприятия и недостаточного осмысления цвета предметов, отсутствия в активном словаре названий соответствующих цветов происходит неправильная передача окраски предмета или его частей;

3) отсутствие «техники» сравнения не дает возможности сопоставить цветной карандаш с цветом, в который окрашен предмет или его части;

4) недоразвитие целенаправленной деятельности ведет к механическому раскрашиванию рисунка «во все цвета»;

5) несформированность должного отношения к словесной инструкции приводит к неадекватным действиям; в результате рисунок многоцветного предмета раскрашивается в какой-либо один или несколько не соответствующих натуре цветов;

6) низкий уровень понимания относительной константности цвета как постоянного признака предмета влечет за собой его произвольную окраску;

7) недостаточное развитие эстетического вкуса приводит к тому, что ребенок не может реализовать в рисунках необходимое гармоническое сочетание цветов.

Признавая, что своеобразие и ошибки в использовании цвета в первую очередь обусловлены интеллектуальной недостаточностью учащихся вспомогательной школы, нельзя не отметить и ряд других, внеинтеллектуальных факторов, от которых зависят результаты изобразительной деятельности и которыми нельзя пренебрегать в коррекционно-воспитательной работе. Имеются в виду такие недостатки, как сниженный объем внимания и его неустойчивость, легкая истощаемость и внушаемость умственно отсталых школьников.

Следует особо подчеркнуть, что у учащихся вспомогательной школы значительно быстрее вырабатывается умение различать и правильно называть цвета, чем использовать их в своих рисунках в соответствии с цветом модели. Дифференцирование и на-

зывание цветных карандашей, которыми пользуются школьники, происходит с большей легкостью и намного быстрее, чем аналогичная деятельность с цветными предметами, предназначенными для рисования с натуры.

Необходимо отметить, что с возрастом и под влиянием обучения и воспитания характер деятельности и сами рисунки меняются. Учащиеся реже ошибаются в передаче цветовых оттенков во время рисования с натуры. Дети сравнительно чаще применяют симметричное расположение цветов; число используемых цветов резко сокращается. Однако возможности учащихся вспомогательной школы по сравнению с нормальными школьниками при работе с цветными материалами более ограничены. В связи с этим перед учителем встает ряд специальных задач, решению которых способствуют правильно организованные занятия.

Вопросы

1. Какое значение имеет для умственно отсталого ребенка знание цветов и умение их различать?

2. Каковы причины своеобразия узнавания, различения и называния цветов и их оттенков учащимися вспомогательной школы?

3. В чем проявляется специфическое использование цветов и цветовых сочетаний детьми-олигофренами во время рисования. Что отличает их рисунки от рисунков детей того же возраста с нормальным интеллектом?

4. В каком направлении следует строить коррекционно-воспитательную работу, направленную на развитие у учащихся умения правильно использовать цвет в изобразительной деятельности?

§ 6. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ

Изобразительная деятельность не может развиваться спонтанно, самопроизвольно. Только под влиянием обучения она приобретает характер целесообразной, заранее спланированной деятельности, которую можно регулировать и контролировать на каждом этапе.

Ведущая роль обучения в формировании и развитии изобразительной деятельности доказана экспериментально. Обучение рисованию безоговорочно принято в качестве одного из средств всестороннего развития ребенка.

Для того чтобы педагогический процесс имел коррекционную направленность, необходимо в ходе обучения рисованию учитывать особенности деятельности учащихся вспомогательной школы.

К числу умственных действий, которые ученик выполняет на разных этапах создания рисунка, следует отнести:

- а) осмысление изобразительных задач и конечного результата предстоящей работы;
- б) понимание различного рода инструкций;
- в) предварительное осмысление особенностей наглядно воспринимаемого объекта (натуры или образца);
- г) планирование изобразительной деятельности;
- д) осуществление контроля за своей работой;
- е) самооценка изобразительной деятельности и ее результатов.

Поскольку общее развитие учащихся вспомогательной школы происходит на дефектной основе, то и умственные операции во время рисования протекают своеобразно. Это обстоятельство и должно учитываться в коррекционно-воспитательной работе.

Рассмотрим общую характеристику деятельности умственно отсталых школьников в процессе занятий рисованием.

Осмысление изобразительных задач и конечного результата предстоящей работы. Умственно отсталые школьники, особенно учащиеся младших классов, не могут самостоятельно полностью осмыслить поставленные перед ними изобразительные задачи. Только благодаря помощи учителя они выполняют начальную стадию рисунка в соответствии с инструкцией. Может показаться, что их действия будут осуществляться вполне осознанно и на последующих этапах работы. Однако вскоре обнаруживается, что школьники руководствуются своей собственной, далекой от целевой установки задачей. Это проявляется во всех видах рисования, но особенно отчетливо — в рисовании с натуры.

В силу слабости аналитико-синтетической деятельности учащиеся вспомогательной школы не в состоянии понять конструкцию объекта и усвоить порядок построения изображения. В связи с этим рисунок выполняется, как правило, без учета выдвинутых учителем требований. И хотя внешне деятельность развертывается вполне благоприятно и учащиеся активно работают над рисунком, их действия нельзя назвать целесообразными и заранее спланированными. Об этом говорят всевозможные ошибки и неточности, которыми изобилуют детские рисунки.

Не вникая в сущность инструкции, более того, забывая о ней, несколько не заботясь о конечном результате своей деятельности, учащиеся нередко подменяют и в значительной степени упрощают поставленную задачу. Они выполняют ее постольку, поскольку вынуждены это делать, чтобы в какой-то мере удовлетворить требования учителя.

В тех случаях, когда направляющее действие со стороны педагога носит ограниченный характер, школьники очень редко исправляют свои рисунки, их вполне удовлетворяет любой, не требующий особых усилий вариант изображения.

Характерно, что у учащихся нет потребности увидеть свой рисунок в законченном виде. Это приводит к тому, что учащиеся

руководствуются в своей деятельности ближайшими (короткими) мотивами, а не задачами в целом.

Таким образом, даже начальная стадия изобразительной деятельности (осмысление задачи) у учащихся вспомогательной школы протекает своеобразно.

Понимание различного рода инструкций. На уроках рисования детям даются различного рода инструкции: а) устные объяснения, указания, рекомендации; б) демонстрация готовых рисунков, схем; в) выполнение учителем на доске зарисовок в ходе объяснения материала.

Какая же форма инструкции наиболее приемлема для умственно отсталых школьников?

Было установлено, что учащиеся вспомогательной школы не могут самостоятельно руководствоваться устной инструкцией, если она сформулирована в *общей форме*. В этих случаях дети не прислушиваются к требованиям учителя, начинают действовать вопреки его указаниям и, следовательно, отвлекаются от поставленной задачи.

Обычная краткая инструкция, понятная и доступная нормальным детям, оказывается малопонятной и недоступной умственно отсталым. Не будучи в состоянии воспользоваться такой инструкцией и установить конкретные связи и отношения между элементами изображаемого объекта, учащиеся рисуют, игнорируя данные им рекомендации. Отсюда следует вывод, что без особо продуманных, подробных и тщательно сформулированных дополнительных разъяснений устная инструкция не является для большинства школьников подлинной опорой в процессе изобразительной деятельности.

Учащиеся вспомогательной школы не могут должным образом пользоваться и такими дидактическими средствами, как рисунок, схема и т. п. При копировании (срисовывании) какого-либо рисунка школьники действуют без анализирующего рассматривания образца, не соотносят с ним свои рабочие движения. В результате многие детали демонстрируемого на доске материала механически копируются и при этом грубо искажаются. Допущенные ошибки, как правило, не замечаются и не исправляются.

Опыты, направленные на выявление умения пользоваться схемами, на которых показаны этапы построения рисунка, также обнаружили ограниченные возможности умственно отсталых школьников. Установлено, что они не могут организовать процесс рисования в полном соответствии со схемой, выдержать необходимую последовательность и разобраться в структуре рисунка на каждом этапе его построения. В результате учащиеся действуют вопреки методике построения изображения.

В связи с этим встает вопрос об особом значении рационального сочетания словесных и наглядных компонентов в коррекционно-воспитательной работе на уроках рисования. В этом отношении особого внимания заслуживает педагогический рисунок.

Выполненный учителем на доске одновременно с объяснением, такой рисунок в учебном отношении более ценен, чем готовая схема. Он конкретизирует каждую мысль, каждое слово учителя в тот момент, когда ученик его слышит. Зрительные впечатления способствуют лучшему и более прочному усвоению учебного материала. Соединяя слово с графической деятельностью, учитель тем самым помогает ребенку осознать свойства изображаемого объекта.

Педагогический опыт свидетельствует о том, что наиболее правильные изображения учащиеся делают тогда, когда учитель использует показ всех этапов построения рисунка, сопровождая его подробными объяснениями и указаниями.

Предварительное осмысление особенностей наглядно воспринимаемого объекта. Как уже отмечалось ранее, чтобы нарисовать какой-либо предмет, надо иметь о нем четкие представления. Такие представления можно сформировать путем специальной организации восприятия предмета.

Под специально организованным восприятием мы понимаем систему педагогических приемов, с помощью которых можно получить наиболее полные и точные представления о предмете. Чем совершеннее представления, тем меньше будет искажений при передаче изображения.

Наблюдения говорят об ограниченных возможностях учащихся вспомогательной школы в отношении проведения самостоятельного анализа природы (или образца в декоративном рисовании). Характерно, что, получив задание рассмотреть какой-либо предмет, учащиеся делают это беспорядочно, без всякого плана. Выделение и называние отдельных частей происходит бессистемно, «выхватывается» то одна, то другая часть, причем одни детали отмечаются дважды, другие совсем упускаются. Такой бессистемный анализ не позволяет учащимся четко представить форму составляющих элементов и тем более общую структуру объекта.

Типичным для учащихся вспомогательной школы является и то, что, посмотрев на объект изображения, но не разобравшись в особенностях его строения, они сразу же приступают к рисованию. Однако такая готовность не опирается на соответствующее восприятие объекта. Из-за кратковременности и неполноты охвата объекта анализирующим восприятием, сложившееся представление неполно отражает его специфические особенности. Кроме того, хотя изображаемый объект и находится перед глазами учащихся, они обычно не смотрят на него и рисуют по памяти, передавая таким образом лишь самые общие свойства предметов данного рода.

Показательным в этом отношении является изображение младшими школьниками детской раскладной пирамидки. Так, игрушку, состоящую из четырех колец и наконечника, абсолютное большинство умственно отсталых учащихся рисует, не при-

нимая во внимание число колец. Пирамидку же из семи колец ни один ученик I—III классов вспомогательной школы не может нарисовать с учетом реального числа деталей. В то же время 65% их сверстников, развивающихся нормально, выполняют это задание правильно.

Планирование изобразительной деятельности. Создание рисунка требует предварительного планирования предстоящей работы. Однако планирование — одна из наиболее сложных интеллектуальных операций. Это отчетливо проявляется в изобразительной деятельности учащихся вспомогательной школы.

Для того чтобы составить план построения рисунка и соблюдать его в течение всего процесса рисования, необходимо всесторонне проанализировать объект изображения и установить последовательность осуществления изобразительных действий. Но так как умственно отсталые школьники нередко испытывают большие затруднения в определении структуры предмета или образа, то и спланировать свои действия они также не в состоянии.

Снижение целенаправленности деятельности приводит к тому, что учащиеся слабо ориентируются в задании, плохо соотносят форму, величину, взаимное расположение элементов объекта.

При самостоятельном рисовании или рисовании по краткой инструкции большинство учащихся не в силах разумно и целесообразно развернуть свою деятельность, принять правильное решение в ходе выполнения задания, точно следовать логике построения изображения. Так, например, при рисовании с натуры предметов симметричной формы учащиеся, вместо того чтобы начать рисунок с проведения средней (осевой) линии и определения величины изображения, сразу начинают рисовать отдельные детали предмета (наконечник раскладной пирамидки, ручку детской лопатки, крышу домика и т. п.). Разумеется, что такой порядок построения рисунка приводит к его сильному искажению. Несмотря на то что предмет «узнается», в рисунке много серьезных недостатков и неточностей.

Неумение планировать свою работу проявляется не только в построении рисунка, но и в отсутствии рациональной организации деятельности в целом. Особенно хорошо это видно при раскрашивании чередующихся в узорах элементов. Вместо того чтобы сначала раскрасить соответствующие части в один цвет, а оставшиеся — в другой, многие школьники беспорядочно меняют карандаши и нередко нарушают порядок чередования цветов.

Отсутствие плана работы приводит к тому, что некоторые ученики, не закончив рисунок, приступают к его раскраске, а затем, спохватившись, начинают дорисовывать недостающие детали.

Осуществление контроля за своей работой. Наряду с планированием при выполнении рисунка необходим

постоянный зрительный контроль за процессом изображения. Такой контроль осуществляется в процессе выполнения рисунка на основе его сопоставления с изображаемым предметом.

Однако характер и качество представлений у умственно отсталых детей всецело обусловлены недостатками и особенностями их восприятия. Отсутствие полноты, точности зрительных представлений и способности прочно удерживать в памяти воспринятое приводит к тому, что нарисованные предметы оказываются похожими друг на друга. Иначе говоря, происходит процесс их уподобления. В этих случаях форма и величина изображений передаются в самом общем виде и, как правило, упрощаются и схематизируются. Так, например, при изображении грибов разных видов (белого и мухомора) ученики вспомогательной школы воспроизводят грибы «вообще», рисунок сказочной избушки с украшенной орнаментом, высокой необычной крышей, расписными наличниками и ставнями очень сходен с изображением совсем простого домика и т. п.

Для подавляющего большинства умственно отсталых школьников образ создаваемого изображения оказывается как бы «смазанным», «размытым», неопределенным. По этой причине учащиеся не могут соотнести свои действия с особенностями реально существующего предмета. Фактически происходит нарушение единого процесса: восприятие — представление — зрительный контроль за движением руки.

Другая причина отсутствия умения проверять свои действия в процессе рисования заключается в недоразвитии у учащихся способности сравнивать изображаемое с натурой или образцом, а также части рисунка между собой. Установление сходства или различия между рисунком и объектом изображения возможно только при достаточно высоком уровне анализирующего восприятия, последовательного выделения и сопоставления соответствующих признаков. Однако дело не ограничивается слабым развитием у умственно отсталых детей этих способностей, кроме того, у них крайне незначительна потребность выполнять такие интеллектуальные операции. Даже копирование готовых образцов сложных декоративных мотивов им не удается выполнить без ошибок.

Известно, что осуществляемый умственно отсталыми детьми самоконтроль отличается значительным своеобразием.

Установлено также, что они пользуются неадекватными способами действия в процессе выполнения задания.

Самооценка изобразительной деятельности и ее результатов. Вопрос о том, как учащиеся оценивают свою деятельность и ее результаты (рисунки) имеет важное психолого-педагогическое значение.

Существует мнение, что умственно отсталые дети недостаточны критичны к своей работе и ее итогам. Пониженная критичность, инертность мышления, отсутствие умения одновременно

контролировать все стороны своей деятельности, слабые навыки самоконтроля — все это приводит к тому, что учащиеся зачастую не только не могут установить причины своих ошибок, но иногда их не замечают. Указанные выше причины в сочетании с недоразвитием процессов анализа и сравнения не позволяют школьникам видеть несовершенство своих рисунков, а своеобразие эмоциональной сферы предопределяет пассивно-безразличное или несколько беззаботное отношение к неудачам.

Многие учащиеся не могут правильно оценить свои действия, дать объективную характеристику выполненным рисункам, легко мирятся с допущенными ошибками.

По имеющимся в литературе данным нормальные дети уже в возрасте 4—5 лет критически относятся к качеству собственных рисунков. Что касается умственно отсталых школьников, то они по большей части бывают удовлетворены своими результатами даже в том случае, когда допускают в рисунке грубые ошибки. Плохо выполненная ими работа кажется детям более красивой, чем образец или рисунки товарищей.

По нашим данным, учащиеся вспомогательной школы редко высказывают без побуждений со стороны учителя суждения о качестве собственных рисунков или рисунков одноклассников.

Было бы неправильно говорить, что умственно отсталые не способны критически относиться к собственным работам. Некоторые из них замечают допущенные ошибки и вносят необходимые исправления. Иногда при этом они обращаются за помощью к учителю. Все это говорит о том, что ученикам не безразлично, каким окажется их рисунок. Они пытаются устранить обнаруженную ими неточность в рисунке. Старшие школьники в этих случаях свободно пользуются резинкой. Учащиеся младших классов реже замечают допущенные ошибки. В том случае, если им удастся обнаружить ошибку, они начинают рисовать на новой странице; вырывают «испорченный» лист из альбома.

Критическое отношение учащихся к результатам своей деятельности, хотя и на элементарном уровне, увеличивается с возрастом под влиянием коррекционно-воспитательной работы. Способность объективно оценить свою работу существенно возрастает в том случае, если учитель создает необходимые для этого условия. Одно из главных условий — выделение в качестве единственной задачи оценить ту или иную работу. Так происходит, например, в заключительной части урока, когда дети заняты только оценкой выполненных работ. Во время таких обсуждений дети отмечают положительные качества работ и делают правильные критические замечания.

Таким образом, в ходе коррекционно-воспитательной работы учителю необходимо преодолеть значительные трудности, обусловленные специфическим характером деятельности учащихся вспомогательной школы.

Вопросы

1. Какие умственные действия проделывает ученик на разных этапах создания рисунка?
2. Как умственно отсталые школьники осмысливают поставленные перед ними изобразительные задачи?
3. Как учащиеся понимают различного рода инструкции — устные и иллюстративные?
4. Могут ли умственно отсталые учащиеся планировать свою изобразительную деятельность?
5. Как учащиеся контролируют свои действия во время работы над рисунком?
6. Как учащиеся относятся к конечному результату своей деятельности?

Задания к главе II

1. Просмотрите и проанализируйте рисунки по замыслу учащихся разных классов вспомогательной школы. Установите их тематику и характер изображения. Проследите по рисункам динамику развития умственно отсталых школьников.
2. Просмотрите и проанализируйте декоративные рисунки учащихся вспомогательной школы. Опишите и определите характер придуманных ими узоров. Сопоставьте их рисунки с работами учащихся общеобразовательной школы. Определите характерные черты выполненных умственно отсталыми детьми узоров.
3. Просмотрите и проанализируйте рисунки умственно отсталых школьников, выполненные с натуры, по памяти, по представлению. Сравните их с аналогичными работами учащихся общеобразовательной школы. Выявите своеобразие рисунков (по форме, строению, цвету, композиции и т. д.), выполненных детьми-олигофренами.
4. Подберите задания по одному из видов работы (рисование с натуры, декоративное, тематическое) и предложите их умственно отсталым и нормальным детям. Полученные рисунки сравните между собой. Сделайте вывод о положительных сдвигах в деятельности с возрастом.
5. Проанализируйте рисунки учащихся одного класса за длительный период. Разделите всех детей на три группы по уровню графической подготовленности (сильные, средние, слабые). Установите, как соотносится уровень изобразительных умений и навыков с познавательными возможностями умственно отсталых детей.
6. Подберите объект, состоящий из нескольких частей, окрашенных в разные цвета (в том числе слабонасыщенные). Подготовьте на отдельных листах контурные изображения этого объекта и дайте учащимся разных классов раскрасить их по образцу. Проанализируйте полученные рисунки, отметьте своеобразие в передаче цвета, сделайте выводы.

7. Составьте текст, содержащий описание знакомых детям предметов, определенным образом расположенных по отношению друг к другу. Предложите учащимся проиллюстрировать этот текст. Просмотрите детские рисунки; выявите специфический характер передачи в рисунке предметов и пространственных отношений между ними. Установите типичное в композиции рисунков умственно отсталых школьников.

8. Составьте коллекцию рисунков умственно отсталых детей школьного возраста.

Литература к главе II

Аббасов М. Г. Состояние некоторых навыков пространственной ориентировки у младших умственно отсталых школьников.— Дефектология, 1977, № 1.

Будницкая И. И. Предметное содержание рисунков и рассказов на заданную тему у учащихся массовой и вспомогательной школы.— В кн.: Умственное развитие учащихся вспомогательной школы /Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1961, с. 100—114.

Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. М., 1976.

Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. М., 1950.

Выгодская Г. Л. Соотношение между осмыслением инструкции и выполнением действия у умственно отсталых школьников.— В кн.: Умственное развитие учащихся вспомогательной школы /Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1961, с. 148—182.

Головина Т. Н. О некоторых особенностях развития цветоразличения у умственно отсталых школьников.— В кн.: Специальная школа, вып. 4. М., 1968, с. 94—104.

Головина Т. Н. Недостатки пространственной ориентировки у умственно отсталых учащихся и коррекционное влияние занятий рисованием на ее развитие.— В кн.: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1972, с. 60—77.

Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М., 1974.

Грошенков И. А. О степени готовности учащихся вспомогательной школы к изобразительной деятельности.— Дефектология, 1970, № 6, с. 35—41.

Грошенков И. А. Цвет в рисунках учащихся вспомогательной школы.— В кн.: Вопросы олигофренопедагогики. М., 1972, с. 103—111.

Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. 2-е изд., доп. М., 1961.

Киреев В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М., 1959.

Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М., 1978.

Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы/ Под ред. И. М. Соловьева. М., 1953.

Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965.

Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М., 1962.

Сакулина Н. П. Анализ рисования.— В кн.: О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ /Под ред. Л. В. Занкова. М., 1953, с. 86—117.

Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1965.

Цикото Г. В. Особенности выполнения умственно отсталыми детьми дошкольного возраста игровых задач, требующих восприятия цвета.— В кн.: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1972, с. 92—112.

Глава III

КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ

Коррекционно-воспитательная работа на уроках рисования осуществляется под руководством учителя в процессе следующих видов занятий: 1) декоративное рисование; 2) рисование с натуры; 3) рисование на темы. Все они тесно связаны между собой и, несмотря на элементарный характер изобразительных задач, играют важную роль в развитии умственно отсталых школьников. Систематическому обучению рисованию предшествует пропедевтический — подготовительный — период.

§ 1. ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ

Систематические уроки рисования, как и другие школьные предметы, требуют специальной подготовительной работы, без которой невозможно рациональное построение учебного процесса.

Обеспечить правильное планирование коррекционно-воспитательной работы по изобразительному искусству можно только в том случае, если учитель знает особенности деятельности конкретного ученика и имеет представление о его готовности к обучению. Поэтому первоочередная задача пропедевтики рисования состоит в том, чтобы изучить характерные особенности каждого ученика. Пути и средства такого изучения описаны в главе I (см. § 3, с. 14—17).

Непосредственное обучение рисованию в пропедевтический период представляет трудную и довольно сложную методическую задачу. Это обусловлено тем, что у умственно отсталых школьников имеет место комплексное нарушение развития. Подготовительный этап предполагает многоплановую работу. Главная цель этого этапа — формирование и обогащение чувственного опыта (умения видеть, слышать, осязать), являющегося необходимой предпосылкой познавательной деятельности учащихся.

Значение сенсорного воспитания в младшем школьном возрасте трудно переоценить, тем более что многие умственно отсталые дети до поступления в школу не посещают детский сад и, следовательно, пробелы в сенсорном развитии выступают особенно рельефно. Так, например, отсутствие умения правильно и быстро

воспринимать форму, величину, пространственные отношения предметов препятствует усвоению учебного материала по геометрии, черчению, географии, тормозит развитие умений и навыков по рисованию, ручному и профессиональному труду. Недостатки фонематического слуха затрудняют овладение родным языком и грамотой. Правильно поставленное сенсорное воспитание способствует более полному отражению действительности в процессе игры, труда и повседневной жизни. Задача сенсорного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у детей наиболее обобщенные знания и умения, обеспечивающие широкую ориентировку в воспринимаемом мире.

Владеть обобщенными знаниями и умениями — это значит понимать и правильно использовать имеющиеся способы обследования предметов. К ним прежде всего относятся сенсорные действия, т. е. действия рассматривания, выслушивания, ощупывания, которые получают наибольшее развитие в процессе продуктивной деятельности. К этому виду деятельности относится и рисование.

Было бы неправильно, однако, полагать, что любая графическая деятельность может дать положительные результаты в отношении развития сенсорных процессов. Более того, прежде чем приступить к рисованию даже самых простых по форме предметов, необходимо предварительно провести соответствующую работу по формированию у детей внимания, а также зрительного, тактильного и двигательного восприятия. При этом чрезвычайно важно, чтобы деятельность и речь учащихся были тесно связаны между собой, так как слово при наглядном ознакомлении с предметом имеет существенное значение.

Занимательные упражнения игрового характера с использованием натуральных предметов или их изображений, отвечающих эстетическим требованиям, обеспечивают многократную упражняемость чувственного познания учащихся. Коррекционно-воспитательным целям служат разнообразные дидактические игрушки (сборно-разборные пирамидки, башенки, матрешки, шары, грибки и т. п.), строительные конструкторы с комплектом цветных деталей разной формы и величины, наборы печатных дидактических игр («Геометрическое лото», «Подбери по цвету» и др.), плоские и объемные геометрические формы, наиболее простые варианты цветных мозаик. Помимо специальных дидактических пособий, которые при работе с умственно отсталыми детьми требуют соответствующей адаптации (упрощения), целесообразно использовать обычные игрушки и предметы, а также картинки с их изображением (флажки, кольца, овощи, фрукты, грибы, цветы, шишки, желуди, наборы цветных палочек, шариков, брусков и т. п.).

Много ценных для развития сенсорики ребенка дидактических игр и упражнений, а также методических рекомендаций по их использованию можно почерпнуть из работ советских исследова-

телей и педагогов. Учителю вспомогательной школы важно отобрать такие материалы, которые соответствовали бы возможностям умственно отсталых детей. Необходимо также проявить известное творчество, чтобы, упростив некоторые упражнения и игры, приспособить их к работе в условиях специального обучения.

Дидактические игры и упражнения, предшествующие рисованию, позволяют школьникам развивать известную самостоятельность. Этому, во-первых, способствует форма организации занятий. Обычно, чтобы внести в игру элементы соревнования, класс делят на команды (как правило, по рядам — I, II, III ряд). Представители каждой команды по очереди получают индивидуальные задания, за выполнением которых следит весь класс. Допущенные ошибки фиксируются на классной доске. Во-вторых, развитию у учащихся самостоятельности содействует конструкция многих дидактических материалов. Она предусматривает не только постановку задачи (например, различать форму), но и определенным образом направляет деятельность ученика, помогает ему контролировать себя (в частности, во время игры «Почтовый ящик» надо сравнивать детали, подбирать фигурки в соответствии с формой прорези).

Особый, коррекционный смысл игровых упражнений заключается в том, что умственно отсталый ребенок имеет возможность действовать самостоятельно, а в наиболее трудные моменты получать рациональную помощь со стороны учителя.

Разнообразные практические действия с использованием дидактических материалов перед началом рисования дают учащимся возможность возвращаться к повторному рассматриванию объектов, уточнять их характерные особенности. Дети сравнивают реальные свойства предметов с имеющимися мерками — эталонами (например, форму предметов сравнивают с геометрическими формами), группируют их по общим признакам.

В процессе развития сенсорного опыта учащихся вспомогательной школы решаются разнообразные задачи. Естественно, что на уроках рисования на первый план выступают те, от которых зависит формирование способности к изображению. Одна из важнейших задач — формирование умения воспринимать и различать величину, форму, цвет, положение предметов в пространстве, а также умение владеть техникой рисования.

Организуемые в пропедевтический период игры и упражнения в зависимости от дидактической задачи можно разделить на следующие группы:

1. Игры и упражнения на узнавание, различение и называние предметов по величине.
2. Игры и упражнения на узнавание, различение и называние предметов по форме.
3. Игры и упражнения на узнавание, различение и называние цветов.

4. Игры и упражнения на формирование представлений о пространственных признаках и отношениях.

Следует выделить еще одну, особую группу, без которой невозможна изобразительная деятельность, — это специальные графические упражнения для формирования технических умений и навыков. Существенное значение имеют также гимнастические упражнения для развития движений руки.

В качестве иллюстрации даем описание некоторых игр и упражнений, которые рекомендуется проводить с учащимися вспомогательной школы.

Игры и упражнения на узнавание, различение и называние предметов по величине

1. На столе у учителя — наборы плоских и объемных предметов разной величины: кубики, шары, матрешки, кольца, круги, квадраты и т. п. Действия учащихся должны быть направлены на подбор, расстановку и раскладывание предметов или их частей.

Даются задания:

Покажите самый большой кубик.

Покажите самый маленький шар.

Сложите башню, начиная с самого большого кубика.

Сложите пирамиду, начиная с самого большого кольца.

Расставьте матрешки в ряд по величине, начиная с самой большой (с самой маленькой).

Возьмите самый большой круг, положите на него самый большой кубик, на кубик поставьте самую маленькую матрешку.

2. На столе — три набора трехсоставных матрешек в разобранном виде. Учитель вызывает трех учеников и предлагает им сложить матрешки, а затем поставить их в ряд, начиная с самой большой. Выигрывает тот, кто сделает это быстрее.

3. К доске вызывают 5—6 учеников. Каждому из них учитель дает в руки вырезанный из картона круг (квадрат): одним — большой, другим — чуть поменьше. Потом ставит перед ними задачу разделиться на две группы с учетом величины геометрических фигур.

4. К доске прикрепляются две рейки с гвоздиками. На столе сложены 8—10 колец (или кругов с дырочками) двух размеров. Учитель вызывает двух учеников. Один из них получает задание отобрать большие кольца и надеть их на гвоздики. Такая же задача стоит и перед другим учеником, но он должен отобрать кольца меньшего размера. Выполнять задание дети начинают одновременно по команде учителя. Выигрывает тот, кто быстрее и без ошибок наденет кольца на гвоздики.

5. В крышке коробки прорезано три круглых отверстия (большое, поменьше, маленькое). Перед ребенком лежат три шара, размеры каждого из которых соответствуют размерам отверстия.

Ученик получает по очереди шары и показывает, в какое отверстие следует бросить шар. Если ребенок зрительно соотносит данные величины, ему разрешается бросить шар в коробку. За выполнение задания ученик получает соответствующую оценку.

6. На большом листе бумаги нарисованы (или наклеены) 3—4 одноцветных круга (квадрата, треугольника) разной величины. Отличие в диаметрах составляет 2—3 см. Выполняющий задание ученик имеет у себя вырезанные из плотного картона аналогичные фигуры. Перед детьми ставится задача — установить на основе зрительного восприятия, какой круг (квадрат, треугольник) по своим размерам соответствует нарисованному на листе кругу (квадрату, треугольнику) (на каждой из нарисованных форм имеется цифра или цветная метка, на которую указывает ученик).

7. К доске прикреплены рисунки предметов разной величины или сами предметы. Учитель по очереди вызывает учащихся и отработывает с ними следующие понятия: большой — маленький (шар, мяч), высокий — низкий (забор, столб), длинный — короткий (карандаш, веревка), широкий — узкий (ремень, лента), толстый — тонкий (альбом, дерево). Учащиеся рисуют мелом на доске предметы соответствующей величины.

Игры и упражнения на узнавание, различение и называние предметов по форме

1. На столе учителя лежат кубики и шарики. Дается задание положить кубики в коробку слева, а шарики в коробку справа.

2. Каждый ученик имеет набор одноцветных геометрических фигур (круги и квадраты). Дается задание разложить их на две группы.

3. Каждый ученик имеет набор одноцветных геометрических фигур (круги, квадраты, треугольники). Дается задание разложить их на три группы.

4. Ученики получают конверты с фигурками разной формы. Дается задание разложить в разные кучки одинаковые по форме фигуры, руководствуясь правилом: какая к какой подходит.

5. У каждого ученика — набор геометрических фигур (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник). Учитель называет форму — учащиеся должны поднять соответствующую фигуру.

6. К доске прикреплены круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник (все одного цвета). У учащихся — картинки с разноцветными предметами разной формы: круглые — мяч, яблоко, воздушный шар, апельсин; квадратные — платок, кубик, коврик, шахматная доска; овальные — яйцо, огурец, слива, жук; прямоугольные — конверт, альбом, книга, портфель; треугольные — флажок, дорожный знак, палатка, крыша дома.

Учитель уточняет понятие «геометрическая форма», обраша-

ет внимание детей на то, что определенные предметы имеют сходство с определенной формой.

Дидактическая задача — упражнять школьников в умении группировать предметы по форме, закреплять представление о геометрических фигурах как эталонах, воспроизводить на доске и в тетрадях образ того или иного предмета.

7. К доске прикреплены рисунки предметов, вырезанных по контуру: арбуз, колесо; носовой платок, шахматная доска; дыня, маска; альбом, портфель; дорожный знак, палатка (треугольной формы). В оборудование занятия входят также геометрические формы (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник); величина их равна величине рисунков на доске.

Перед учащимися стоит задача: по указанию учителя назвать геометрическую фигуру, а затем наложить на предмет, который соответствует ей по форме (круг — на арбуз, квадрат — на шахматную доску, овал — на дыню и т. д.).

8. Каждый ученик имеет «корзины» с овощами и фруктами: лук, огурцы, морковь, репа, капуста; лимоны, яблоки, апельсины, груши (вырезаны из плотной бумаги или картона).

Дидактическая задача — совершенствовать восприятие формы предметов, закреплять представления о форме разных овощей и фруктов.

Игра «Наш огород». Учитель говорит: «Надо посадить овощи. Для этого следует сделать грядки. Я начну грядку, а вы продолжите». Учащиеся по очереди сажают в грядку (прикрепляют к доске) только одинаковые овощи.

Игра «Наш сад». На доске нарисованы контуры фруктовых деревьев. На разных деревьях растут разные фрукты. Учитель прикрепляет к каждому дереву по одному лимону, яблоку и т. д. Задача игры — вырастить хороший урожай фруктов. Для этого надо, чтобы на каждом дереве было много плодов. Кроме того, необходимо следить за тем, чтобы на яблоне не выросли груши, а на груше — лимоны и т. д. Задания можно индивидуализировать. Например, учитель говорит: «Сладкий, оранжевый... Что это? Какая у него форма?» Или: «Желтый, кислый... Как называется. Опишите его форму» и т. д.

Игры и упражнения на узнавание, различение и называние цветов

1. У каждого ученика — наборы мелких предметов или геометрических фигур разных цветов. Дается задание сгруппировать их по цвету. (Сначала берется минимальное количество цветов — два, затем — три и т. д.).

Аналогичную работу проделывает вызванный к доске ученик.

2. На столе учителя построена дорожка из брусков двух цветов — синих (С) и желтых (Ж). Требуется закончить строительство дорожки по образцу, начатому учителем: а) СЖСЖСЖ... б) СЖЖСЖЖСЖЖ...

3. Каждый ученик имеет набор цветных карточек (красный, желтый, синий, зеленый, черный, белый). Учитель называет или показывает изображение какого-либо хорошо известного детям предмета. Учащиеся должны поднять карточку того цвета, в который должен быть окрашен этот предмет, например: репа — ученики поднимают желтые карточки, огурец — зеленые и т. д. Для выполнения этого задания можно вызвать отдельных учеников; за действиями вызванных учеников следит весь класс.

4. Учащиеся получают по одному флажку красного, желтого, синего, зеленого или оранжевого цвета. Флажки аналогичных цветов имеются у учителя.

1-й вариант игры. Учитель показывает флажок того или иного цвета, а учащиеся вслед за ним поднимают свои флажки. Ученикам предлагается назвать этот цвет.

2-й вариант игры. Учитель называет тот или иной цвет, а учащиеся поднимают соответствующие флажки.

5. Каждый ученик получает три картонных кружка, окрашенных в зеленый, желтый и красный цвет. Учитель читает стихотворение о трех сигналах светофора, а каждый ученик в нужный момент поднимает кружок соответствующего цвета, например:

Чтоб тебе помочь
Путь пройти опасный,
Горим и день и ночь —
Зеленый, желтый, красный.
Наш домик — светофор,
Мы три родные брата,
Мы светим с давних пор
В дороге всем ребятам.
Мы три чудесных цвета,
Ты часто видишь нас,
Но нашего совета
Не слушаешь подчас.
Самый строгий — красный свет.
Если он горит:

— Стой!

Дороги дальше нет,
Путь для всех закрыт.
Чтоб спокойно перешел ты,
Слушай наш совет:

— Жди!

Увидишь скоро желтый
В середине свет.
А за ним зеленый свет
Вспыхнет впереди,
Скажет он:

— Препятствий нет,

Смело в путь иди!
Коль выполнишь без спора

Сигналы светофора,
Домой и в школу попадешь,
Конечно, очень скоро!

(А. Северный)

6. Учитель раздает детям разноцветные кружки и говорит: «Сейчас будем играть в фонарики. Будем зажигать их по очереди. Когда я скажу: «Зажглись желтые фонарики», поднимут свои фонарики только те ученики, у кого в руках фонарики желтого цвета. А когда скажу: «Загораются зеленые фонарики», поднимут те, у кого есть зеленые фонарики, и так далее».

Игры и упражнения на формирование представлений о пространственных признаках и отношениях

1. На доске большой лист бумаги. С целью развития умения ориентироваться на плоскости учащимся даются задания:

- Покажите верхний край листа.
- Покажите нижний край листа.
- Покажите, где левая (правая) сторона?
- Покажите середину листа.

— Возьмите вот эту елочку (дается елочка из картона) и посадите ее посередине листа. Слева, у самого края, растет белый гриб. Нарисуйте его (ученик рисует гриб). Справа, тоже у самого края, растет подосиновик. Нарисуйте, где он растет. Внизу, по самому низу листа — зеленая травка. Высоко вверху, посередине, нарисуйте яркое солнце.

Аналогичный «графический диктант» учащиеся выполняют у себя в тетрадях.

2. Посередине классной доски нарисована большая клетка для птиц. У детей имеются вырезанные из картона фигурки птиц. Учитель вызывает учащихся к доске, и они выполняют различные упражнения, в процессе которых уточняются понятия «высоко — низко», «выше — ниже», «вверху — внизу», «справа — слева», «правее — левее», «близко — далеко», «ближе — дальше», «спереди — сзади» и т. д.

3. На таблице нарисованы цветные геометрические фигуры в несложных комбинациях. Учащиеся рассматривают их, а затем составляют такие же композиции из имеющихся у них фигурок меньшего размера.

4. У учащихся — конверты с цветными гранеными палочками. Дается задание сложить из них фигуры, глядя на образец.

5. Упражнение на дифференцировку и использование словесного обозначения пространственных отношений между предметами. Оборудование: магнитная доска и набор плоских моделей для оформления «комнаты»: журнальный столик, два кресла, светильник, картина, торшер, напольная ваза с цветами.

После того как учащиеся познакомятся с предметами, им

предлагается разместить их следующим образом: «Посередине комнаты — журнальный столик. Слева от него — одно кресло, справа — другое. В центре, над столиком, — светильник. Немного левее от светильника — картина. Слева, у самой стены, — торшер, а справа, тоже у самой стены, — напольная ваза с цветами. Закончив оформление «интерьера», учащиеся делают зарисовки у себя в тетрадях¹.

Графические упражнения для формирования технических умений и навыков

Понятный для окружающих рисунок может быть создан только в том случае, если у учащихся имеется четкое представление об изображаемых предметах или явлениях.

«Создать изображение, — пишет Н. П. Сакулина, — ребенок может при условии, что он представляет себе предмет, который хочет изобразить, что владеет таким комплексом движений, которые позволяют ему передать форму предмета, его строение. Движения эти производятся под контролем зрительного восприятия. Не глядя на то, как действуют его руки, ребенок не может получить сколько-нибудь отчетливого изображения. Но взор не может контролировать действия, производимые рукой, если нет представления того, что должно получиться. Следовательно, критерием сенсорной оценки создаваемого служит представление предполагаемого результата — изображения»².

В связи с этим очень важно, чтобы у умственно отсталых школьников имелись конкретные представления о тех объектах, которые будут изображаться. Не менее важно следить за тем, как ребенок держит карандаш, и при необходимости исправлять неправильное положение. Особое внимание следует уделять показу способов выполнения того или иного движения. При этом одним из путей обучения является подражание действиям учителя. Нужно, чтобы ученик не только зрительно воспринял действия учителя, но и понял их смысл, а затем обязательно повторил мелом на доске или карандашом на листе бумаги.

Графические навыки рисования относятся к сложным двигательным действиям. Поэтому они вырабатываются лишь под влиянием обучения и путем многократных специально организованных упражнений, требующих длительного времени. Вот некоторые из них:

¹ Много занимательных упражнений сенсорного характера, а также графических тренировочных заданий для учащихся вспомогательной школы можно найти в книгах: Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. Пропедевтика обучения арифметике во вспомогательной школе. М., 1962. Перова М. Н. Занимательные игры и упражнения по математике в I классе вспомогательной школы. М., 1974. Комарова Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников. М., 1970.

² Сакулина Н. П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности. — В кн.: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А. П. Усовой и Н. П. Сакулиной. М., 1965, с. 101—102.

1. Рисование от руки прямых вертикальных линий: «высокие столбы», «заборчик».

2. Рисование от руки прямых горизонтальных линий: «провода», «дорожки», «цветные веревочки».

3. Рисование от руки прямых вертикальных и горизонтальных линий: «лесенки», «окошки», «рамки», «шахматная доска», «качели».

4. Рисование от руки наклонных линий: «идет косой дождь», «ниточки к шарикам, чтобы те не улетали», «высокие горы», «пионерские палатки».

5. Рисование от руки дугообразных линий: «дым идет», «мы клубочек наматываем», «извилистые ручейки», «волны», «фонтанчик», «салют».

6. Рисование замкнутых круговых линий: «воздушные шары», «разные колечки», «бублики», «разноцветные колеса», «мячики большие и маленькие», «арбуз, апельсин, яблоко, орех».

Эти и подобные им игровые графические упражнения имеют важное практическое значение для развития техники рисования. Однако еще раз подчеркнем, что умственно отсталому школьнику, а тем более первокласснику, для образования надлежащих навыков требуется большое количество повторений.

Отмечая определенные достоинства метода подражания при обучении графическим движениям, следует отметить, что в ряде случаев этот метод не приносит должного результата — ни словесные указания, ни прямой показ способа выполнения того или иного действия не способствуют тому, чтобы ученик воспроизвел нужное движение.

Принимая во внимание это обстоятельство, многие учителя вспомогательных школ используют в младших классах способ «механического руководства», т. е. сами направляют руку ребенка. Нельзя отрицать важности использования этого опыта. Более того, в случаях тяжелой степени дебильности он является основополагающим в развитии у детей соответствующих рисовальных движений. Начиная обучение, учитель движет рукой ребенка, и тот, фактически, оказывается в пассивном состоянии. Однако уже после нескольких совместных упражнений многие первоклассники способны самостоятельно воспроизвести более или менее правильное движение.

Разумеется, что применение способа пассивных движений должно быть индивидуализировано и соответствовать возможностям умственно отсталого ребенка. В случае успешного выполнения задания следует сразу переходить к обучению на основе подражания, не забывая при этом о развитии самостоятельности учащихся.

Учитывая определенные сложности в формировании представлений и двигательных навыков, в первоначальный период обучения целесообразно придерживаться следующей системы:

зрительное и двигательное-осознательное формирование образа предмета;

составление контура этого предмета из палочек или спичек; построение заданной формы с помощью шаблона (для учащихся с грубыми нарушениями моторики);

передача формы предмета с помощью готового контура (трафарета);

рисование этой формы в воздухе;

рисование по уже готовым контурным линиям (светлый контур обводят более темным карандашом);

рисование предмета с использованием опорных (вспомогательных) точек;

штриховка и раскраска контурных изображений;

рисование на бумаге в клетку;

рисование по непосредственному наблюдению на обычных листах бумаги.

Так, например, учитель может предусмотреть серию уроков, где наряду с другими коррекционно-воспитательными упражнениями будет проведена работа по совершенствованию у детей восприятия предмета квадратной формы и умения воспроизводить эту форму в рисунке.

Сначала учащиеся рассматривают предмет и обводят его по контуру указательным пальцем. После этого они составляют квадрат из цветных палочек у себя на парте. Затем, получив готовый шаблон (в плотном листе картона вырезано отверстие в виде квадрата), дети накладывают его на лист бумаги, воспроизводят заданную форму и раскрашивают ее цветным карандашом; при этом они не должны выходить за пределы контура.

На другом уроке ученики рисуют форму предмета, пользуясь трафаретом, т. е. квадратом, вырезанным из картона, плексигласа или другого материала. При этом надо учитывать, что в случае использования трафарета рука ребенка испытывает большую нагрузку, чем тогда, когда употребляется шаблон. В зависимости от степени подготовленности школьников следует применять то или иное средство обучения.

Работой с трафаретами необходимо руководить. Для этого учитель объясняет и показывает на доске последовательность обведения по контуру фигур больших размеров, а учащиеся повторяют необходимые действия в своих тетрадях.

На последующих уроках образ предмета квадратной формы закрепляется. Школьники упражняются в воображаемом «рисовании», для чего проделывают соответствующие движения в воздухе. Эти упражнения проводятся в медленном темпе, чтобы каждый ученик научился точно выполнять их и лучше запомнил. После этого дети обводят простым карандашом контурное (обозначенное светлым цветом) или пунктирное изображение квадрата, заранее выполненное учителем.

Следующий этап выполнения задания — рисование предмета

с использованием ориентиров, т. е. опорных точек, заблаговременно поставленных в рабочих тетрадях школьников.

В заключительном периоде учащиеся рисуют также сначала на бумаге в клетку, а затем на совершенно чистых листах.

Гимнастические упражнения для развития движений руки

При обучении детей, у которых моторика характеризуется значительным недоразвитием мелких, тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти руки, рекомендуется систематически перед началом рисования проводить гимнастические упражнения.

Отдельные движения для правой руки (под счет):

похлопать ладонью по парте (пальцы вместе, пальцы врозь);
постучать согнутыми пальцами по парте;
провести попеременно похлопывание ладонью и постукивание согнутыми пальцами по парте;
погладить поверхность парты;
сжать руку в кулак, разжать ее;
согнуть пальцы одновременно и по очереди;
поочередно противопоставить большому пальцу все остальные.

Упражнения с предметами:

составить из мозаики несложные орнаменты (по образцу);
вынимать из коробки по одной цветной палочке и складывать их в «колодец» (работает только кисть руки, большой, указательный и средний пальцы);
разобрать «колодец» по одной цветной палочке; сложить их обратно в коробку;
сжимать маленький мячик (комочек ваты);
раскатывать на доске указательным и средним пальцами одновременно и по очереди шарики из пластилина;
прокатывать цветную палочку или карандаш между большим, указательным и средним пальцами, между большим и средним.

* * *

В период пропедевтического обучения учащиеся постепенно овладевают умением целенаправленно наблюдать предназначенные для рисования натуральные предметы и образцы. Они начинают понимать и правильно соотносить величину, форму, цвет и другие свойства объектов с их изображением. Выполняя различные упражнения для рук, дети развивают моторику и вырабатывают навыки управления своими действиями. При работе с цветными карандашами у них совершенствуются движения, которые осу-

ществляются с нужной амплитудой, в определенном направлении, темпе, ритме. Эти движения постепенно становятся более сильными, ловкими, уверенными и координированными. Учащиеся привыкают выполнять указания и инструкции учителя, соблюдать правила поведения, адекватно пользоваться учебными принадлежностями. Их деятельность становится более организованной. Это позволяет перейти к систематическим занятиям по декоративному рисованию, а также к рисованию с натуры и на темы.

Вопросы

1. Какие виды работ по рисованию предусмотрены учебной программой для вспомогательной школы?

2. Почему для умственно отсталых школьников необходим пропедевтический период обучения?

3. Каковы дидактические и коррекционно-воспитательные задачи пропедевтического периода обучения рисованию?

4. Какие игры и упражнения можно использовать для формирования у учащихся умения узнавать, различать и называть предметы по величине (форме, цвету)?

5. Какие игры и упражнения можно использовать для формирования у учащихся представлений о пространственных отношениях между предметами?

6. Какие методы следует применять при обучении школьников техническим умениям и навыкам рисования?

7. Какие графические упражнения игрового характера можно использовать для формирования у учащихся технических умений и навыков?

8. Какова последовательность формирования представлений и двигательных навыков в первоначальный период обучения рисованию?

9. Какие знания, умения и навыки усваивают учащиеся на уроках рисования в пропедевтический период?

§ 2. КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ

Латинское слово «декор» означает «узор». Отсюда декоративное рисование — это рисование узоров, орнаментов, предназначенных для украшения различных предметов обихода, оформление праздничных плакатов, открыток и т. д.

Значение декоративного рисования для развития умственно отсталых детей исключительно велико, так как оно обладает многими ценными свойствами. Тесно соприкасаясь с народным декоративно-прикладным искусством, этот вид изобразительной деятельности в очень высокой степени способствует эстетическому воспитанию школьников. Он наиболее понятен и доступен учащимся вспомогательной школы. Поэтому с этого вида ра-

боты и рекомендуется начинать систематическое обучение рисованию.

В чем преимущества декоративного рисования по сравнению с другими видами занятий в первоначальный период обучения?

Декоративное рисование не требует абсолютно точных знаний о форме и конструкции объектов, которые обязательны при выполнении рисунка с натуры. При составлении узоров учащиеся используют простейшие изобразительные элементы и наиболее простые детали, чередуя и повторяя их через одинаковые промежутки. Различные комбинации элементов, чередование по цвету, величине, форме позволяют учащимся создавать большое количество разнообразных орнаментов.

Другое достоинство декоративных рисунков заключается в том, что композиция, т. е. расположение и взаимосвязь частей, может быть очень простой. Более того, пространственная организация узора в значительной мере облегчается тем, что обычно учащиеся получают готовую геометрическую форму (полосу, квадрат, круг), которую необходимо заполнить соответствующим мотивом. Другие же виды работы (рисование с натуры и на темы) требуют от умственно отсталого ребенка самостоятельного решения непростого для него вопроса о размещении изображения на листе бумаги.

Большое преимущество декоративного рисования состоит также в том, что оно предполагает так называемую стилизацию изображаемого, т. е.:

а) *обобщение формы* путем упрощения ее рисунка, когда достаточно отразить только главные, наиболее характерные признаки данного предмета;

б) *плоскостное изображение объемных предметов*, которое не требует передачи светотени;

в) *условную передачу цвета*, когда окраска рисунка может не соответствовать окраске реально существующего предмета и поэтому учащимся предоставлено право самим подобрать цвет.

Декоративному рисованию учащиеся вспомогательной школы отдают особое предпочтение, поскольку здесь они могут проявить элементы творчества в большей степени, чем при выполнении других, относительно более сложных видов работы. Этому способствует возможность подбирать по желанию детали узора, самостоятельно определять их цвет и цветовые сочетания. Красочность, выразительность и ритмичность составных частей рисунка радует учащихся и тем самым активизирует их деятельность.

Декоративное рисование позволяет более результативно формировать технические приемы работы, так как при выполнении узоров по образцу детям значительно легче, чем при изображении реального предмета, понять то или иное направление линий, усвоить тот или иной способ деятельности.

Во время декоративного рисования учащиеся отрабатывают силу нажима на карандаш, ритмичность проведения однородных

повторяющихся движений и их амплитуду (размах). Они учатся проводить вертикальные, горизонтальные и наклонные прямые, рисуют волнистые линии, делят отрезки на равные части, выполняют развивающие глазомер несложные рисунки. Школьники многократно упражняются в симметричном расположении элементов узора, в воспроизведении цветовых сочетаний и основных геометрических форм.

Таким образом, декоративное рисование отличается доступностью изображения больше, чем другие виды изобразительной деятельности, и во многом соответствует возможностям умственно отсталых школьников.

Вместе с тем средствами декоративного рисования можно активно воздействовать на учащихся вспомогательной школы, и прежде всего, на их сенсорное развитие.

Так, в частности, в процессе декоративного рисования проводится большая работа по уточнению и обогащению представлений учащихся о *геометрических формах*. Последнее особенно важно, поскольку геометрическая форма как декоративный элемент является переходом к усвоению формы предмета. Если во время декоративного рисования она нередко выступает в отвлеченном, абстрактном виде, то на других видах занятий связывается с предметом, т. е. происходит ее опредмечивание. Значимость такой работы еще более возрастает, так как обучение рисованию начинается там, где внимание ребенка обращается к *форме изображаемого объекта*.

В начальный период занятий наиболее приемлемы узоры из геометрических форм, чередующихся по величине (круг большой — круг маленький, круг большой — круг маленький и т. д.). Затем учащиеся рисуют узоры, включающие две формы (круг — квадрат, круг — квадрат и т. д.). Наконец, более сложную композицию представляют узоры, состоящие из двух-трех форм и других геометрических элементов.

При составлении узоров важное место занимает *пространственная композиция рисунка*. Связанные с ней такие понятия, как «середина», «края», «левая сторона», «правая сторона», «слева», «справа», «сверху», «снизу», «вокруг» и др., в значительной мере отрабатываются в процессе декоративного творчества. На этих занятиях учащиеся много упражняются в размещении элементов узора в соответствии с образцом или указаниями учителя. При этом они решают (в пределах листа бумаги) задачи на ориентировку, постепенно осваивают развернутые (многокомпонентные) характеристики пространственного размещения деталей рисунка («слева направо», «внизу по самому краю», «в правом верхнем углу», «сверху вниз через середину» и т. д.).

Во время рассматривания какого-либо узора учитель просит рассказать, как он украшен, предлагает найти середину, показать уголки, края. Кроме того, внимание детей направляется с помощью вопроса «Где?». Это ставит школьников перед необходи-

мостью словесно определять взаимное расположение элементов.

Яркость, красочность, ритмичность, характерные для работ декоративного характера, предъявляют особые требования к использованию *цвета*. В процессе занятий учитель организует целенаправленное наблюдение, сравнение и воспроизведение цветовых сочетаний, показанных на образце. Учащиеся упражняются не в элементарном цветоразличении (хотя и это важно на первоначальном этапе), а в умении соотносить цвет деталей своего рисунка с эталоном или использовать такие цветовые сочетания, которые приняты в декоративно-прикладном искусстве. Большое значение в цветовом решении декоративной композиции имеет ритмичность и симметрия окраски элементов.

В процессе решения этих задач важно соблюдать определенную последовательность. При этом следует придерживаться следующих психолого-дидактических требований:

а) активизировать сенсорные и мыслительные процессы путем организации всестороннего рассматривания и осмысливания деталей узора, выделения их признаков, сравнения и классификации по цвету;

б) выдерживать определенный порядок при раскрашивании элементов узора, для чего необходимо:

различать цвета (на знакомом детям материале),

выделить цвет составной части узора,

обозначить его словесно,

закрепить его название,

соотнести с цветом других частей,

выбрать цветной карандаш по названию,

назвать заданный цвет,

фиксировать внимание учащихся на красивых сочетаниях цветов и цветовых оттенков, усиливая мотивацию деятельности, раскрасить узор (орнамент) согласно образцу;

в) в начальный период обучения следует рисовать узоры с небольшим числом деталей, ограничиваясь при этом лишь двумя насыщенными цветами (например, желтым и синим), а затем постепенно вносить некоторые усложнения; симметрично расположенные элементы целесообразно давать одинакового цвета;

г) надо давать детям возможность выбирать цвета для раскраски из ограниченного числа цветов;

д) в старших классах в качестве образцов следует использовать орнаменты не только с контрастными сочетаниями цветов, но и с мягкими переходами оттенков одного и того же цвета;

е) с учениками, имеющими отклонения в цветоразличении, надо многократно проводить дополнительную индивидуальную работу;

ж) при подведении итогов работы особое внимание следует уделять воспитанию правильной эстетической оценки цвета и цветовых отношений в выполненном рисунке.

Декоративное творчество развивается постепенно, и все задания даются в определенной системе:

составление узоров по готовым образцам;

составление узоров из данных элементов;

составление узоров по заданной схеме;

самостоятельное составление узоров.

Добиться успешного выполнения заданий можно при условии использования разнообразных приемов и методов обучения. Большое значение при этом имеет применение таких методов, которые позволяют развивать технические умения. Однако основное внимание учитель направляет на то, чтобы учащиеся овладели умением правильно воспринимать изображение (образцы), определять последовательность выполнения рисунка, представлять конечный результат своей работы и т. д. Поэтому, обучая умственно отсталых школьников тому, как надо действовать руками, учитель концентрирует свои усилия на развитии различных сторон личности аномального ребенка: на активизации его восприятия, мышления, воображения, на формировании чувств и эмоционально-волевой сферы.

Рассмотрим методы, направленные на развитие у учащихся умения составлять орнамент, украшать узорами ту или иную форму.

Большое значение при обучении декоративному рисованию имеет *беседа*, которую учитель проводит с учащимися непосредственно перед началом новой работы. В процессе беседы он знакомит детей с предметами декоративно-прикладного искусства, сообщает тему урока, говорит о содержании предстоящей работы. Учитель дает ученикам достаточное время для того, чтобы они могли внимательно, не спеша рассмотреть образец узора (орнамента). В ходе беседы подчеркивается эстетическая сторона рассматриваемого узора, определяется его структура, выделяются основные элементы. При анализе образца дети не только называют декоративные элементы, отмечают их расположение, но и указывают количество этих элементов.

Готовясь к беседе, учитель продумывает содержание основных вопросов. Они должны быть кратки по форме, точно сформулированы и понятны детям. Вопросы, которые учитель ставит перед учащимися во время беседы, способствуют повышению активности школьников, побуждают их к мыслительной деятельности. Для того чтобы заинтересовать детей предстоящей работой, вызвать у них живое, эмоциональное отношение к процессу рисования, учитель показывает, помимо образцов, лучшие рисунки, выполненные учениками параллельного класса, или аналогичные образцовые работы из коллекции детских рисунков методического фонда школы (класса).

Особенно большое место на уроках декоративного рисования занимают *объяснение* и *показ*. Объяснение должно быть, как правило, кратким и выражать суть предлагаемого задания. Ла-

коничность не исключает полного изложения учебного материала. Желательно, чтобы учитель не употреблял сложных и длинных фраз. В противном случае умственно отстающие школьники могут оказаться безучастными к объяснению и не поймут инструкции учителя.

Результативным методом пояснения того, как надо действовать, осваивая тот или иной способ составления узора, является наглядный показ. Наиболее эффективным средством обучения декоративному рисованию является демонстрация постепенно выполняемого (на доске или большом листе бумаги) учителем рисунка.

В младших классах часть задания может быть выполнена непосредственно вслед за действиями учителя; в этом случае учащиеся рисуют как бы под диктовку. «Как я нарисую на доске, — говорит учитель, — так и вы у себя в тетрадях». В старших классах такой способ должен использоваться реже. Однако полный показ и развернутое объяснение последовательности выполнения орнамента следует применять систематически.

Объяснение и показ как методы обучения дают хорошие результаты в том случае, если учитель постоянно активизирует учащихся, стимулирует их к умственной деятельности, стремится повысить у них интерес к занятиям и т. д.

Исключительно важное значение при обучении декоративному рисованию имеет использование подготовленных к уроку образцов. Они отражают разнообразие декоративных мотивов, являются примером того, какими могут быть узоры в полосе, квадрате, круге; образцы дают возможность видеть, как по-разному располагаются узоры в одной и той же геометрической форме. В процессе рассматривания узоров формируется понятие о красивом сочетании цветов; наличие образца способствует правильной передаче в рисунке относительной величины элементов узора; следуя образцам, дети легче усваивают технику выполнения рисунка цветными карандашами и красками. Образец является эталоном, к которому стремятся ученики; красочный рисунок увлекает и вдохновляет ребенка, побуждает его к активной деятельности, способствует целенаправленному выполнению задания.

В течение одного урока целесообразно показать не более трех-четырех образцов, отличающихся друг от друга какой-либо одной особенностью, например подбором элементов или их расположением. Задача учителя состоит в том, чтобы учащиеся смогли понять, что в узорах является одинаковым, а что отличается друг от друга. В связи с этим особое внимание должно быть уделено всестороннему анализу и изучению образца.

Следует рекомендовать составление узоров на готовых формах, прикрепленных к доске или к мольберту. С этой целью учитель может приготовить (вырезать из цветной бумаги или картона) необходимые для построения орнамента элементы (гео-

метрические: круги, квадраты, треугольники и т. п., или изобразительные: цветы, ягоды, листья и т. п.). Один-два ученика размещают должным образом составные части узора в геометрической форме, а остальные следят за выполнением задания. Аналогичные фигуры (меньших размеров) имеются у каждого ученика. Поэтому после наблюдения за работой своих товарищей каждый составляет орнамент у себя на парте.

Этот прием позволяет продемонстрировать детям различные способы составления орнамента, помогает им понять его строение. В ходе подготовительной работы ученики видят, что из одних и тех же элементов можно составить разные узоры, что орнамент получится только в том случае, если составные части будут повторяться ритмически или располагаться симметрично.

В процессе обучения декоративному рисованию надо побуждать детей к тому, чтобы они сами могли объяснить, как составить узор в той или иной форме, где расположить детали рисунка. Для учащихся такая работа представляет определенную сложность, так как требует от них проявления самостоятельности. Особенно затрудняются дети в подборе декоративных элементов. В начальный период обучения им необходимо оказывать некоторую помощь (в частности, целесообразно вывешивать таблицу с изображением листьев, цветов, веток, ягод, бабочек, жуков и т. п.). Рассматривая таблицу, дети отбирают нужные для узора предметы, упрощают их форму и строение, подбирают цвет. На первых уроках, когда ученикам дается задание составить орнамент самостоятельно, можно использовать таблицу с изображением готовых — стилизованных — элементов (рис. 24). Необходимо особо подчеркнуть, что стремление учащихся придумать «свой» узор всегда следует поощрять.

Стремясь к развитию активности школьников, полезно какую-то часть урока посвящать коллективному придумыванию узора. Для этого ученики по очереди выходят к доске и последовательно украшают соответствующую форму.

Из большого разнообразия предлагаемых учащимся заданий наиболее простым видом работы является рисование орнамента в полосе. Примером может служить рисунок декоративной вышивки по краю одежды, полотенца, шарфа, скатерти и т. п.

Последовательность построения узора в полосе такова: сначала учащиеся рисуют полосу (или получают готовую полосу бумаги), затем делят ее на равные части; после этого заполняют их соответствующими рисунками, которые могут повторяться или чередоваться.

Элементы орнамента размещаются отдельно друг от друга или соединяются между собой.

На первых порах обучения младшим школьникам очень трудно нарисовать полосу на листе бумаги. Поэтому в их тетрадях целесообразно заранее поставить опорные точки, показав, например, ширину полосы.

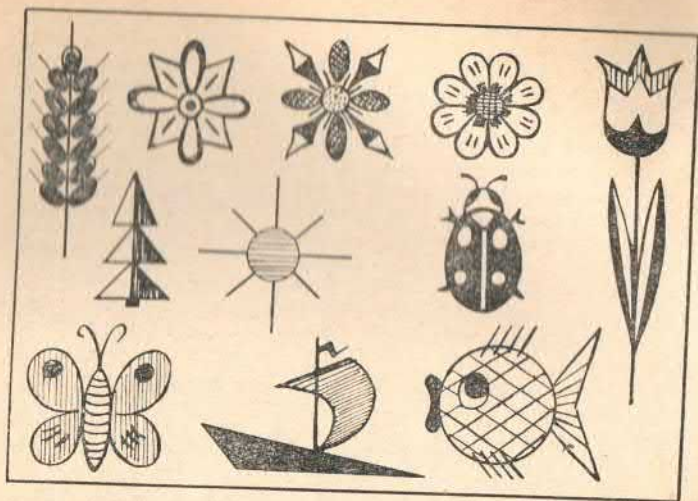


Рис. 24

Значительную сложность представляет и деление полосы на равные части. В I—II классах такую работу следует выполнять с помощью трафарета-мерки (квадрата или прямоугольника из плотного картона). Детей необходимо научить, как пользоваться такой меркой, последовательно накладывая ее и проводя вертикальные прямые. Для этого фронтальный показ на классной доске должен сочетаться с индивидуальной работой.

При делении полосы на части в первоначальный период обучения можно также использовать опорные точки. На последующих этапах, когда учащиеся овладевают некоторыми техническими умениями, деление полосы проводится в таком порядке: сначала, найдя середину, делят полосу на две равные части (пополам), после чего каждую из этих частей, в свою очередь, также делят пополам. При необходимости деление можно продолжить. В полученных квадратах (прямоугольниках) рисуют узоры.

Узоры в полосе могут быть самыми разнообразными. Важно подобрать такие, чтобы их рисунок не был перегружен чрезмерно сложными элементами. Узоры в квадрате, так же как и узоры в полосе, отличаются большим разнообразием. Широкое применение они находят в архитектуре (роспись плафонов, орнамента пола, изразцы) и в изделиях текстильной промышленности (украшения платков, скатертей, салфеток, подушек и т. п.).

Существует несколько видов декоративного оформления:

— крупный узор занимает всю середину квадрата, а углы заполняются второстепенными элементами;

— квадрат делят на четыре равные части, в каждой из которых повторяются элементы узора;

— элементы узора располагаются в центре и на диагоналях квадрата;

— квадрат украшают узорчатой каймой по краям, а середина остается свободной.

В зависимости от назначения определяется композиция узора: основная часть размещается в центре квадрата, а некоторые элементы по углам (коврик); узор располагается равномерно по всем сторонам (платок, салфетка); квадрат разделен на четыре части, в каждой из которых повторяются изображения узора (подушка) и т. д.

Схема построения узоров в круге, используемых для украшения посуды (тарелок, блюд и т. д.), такая же, как и в квадрате.

Приведем примеры:

середина круга заполняется крупным узором, а край окаймляется нешироким декоративным рисунком;

повторяющиеся элементы располагаются по краям, а середина остается свободной;

элементы узора размещаются на осевых линиях симметрично вокруг середины; таких элементов может быть четыре или восемь, и они чередуются (по форме и цвету) или повторяются.

К работам декоративного характера относится также оформление праздничных плакатов, открыток и т. п. В этом случае при подготовке к урокам следует учитывать, что оснащение учебного процесса наглядным материалом играет первостепенную роль. Оборудование урока соответствующими образцами позволяет развивать и совершенствовать представления учащихся. Сначала внимание детей обращается на красоту оформления плаката (открытки) в целом, а затем выделяются и называются детали.

Большое значение учитель придает развитию у детей умения располагать составные части рисунка на листе бумаги. Для того чтобы ученики увидели, как меняется общий рисунок плаката в зависимости от расположения изобразительных элементов, первоначально его komponуют в виде аппликации. Из цветной бумаги заранее вырезают необходимые детали оформления (например, к празднику 1 Мая: нарядная цифра 1, слово «Мая», флажки, цветы, звездочки, воздушные шары и др.).

В декоративном рисовании большое внимание следует уделять подбору цветовых сочетаний. Наряду с белой бумагой надо чаще использовать цветную. Цветной фон вносит в рисунок яркость, сочность, нарядность.

Существенная роль в обучении декоративному рисованию принадлежит систематическому рассматриванию и оценке детских работ. В конце каждого урока рисунки учащихся коллективно рассматриваются и анализируются с точки зрения тех за-

дач, которые учитель поставил в начале урока. При этом важно установить:

— соответствуют ли технические умения учащихся при работе графитными и цветными карандашами, акварельными и гуашевыми красками требованиям учебной программы (проводились ли прямые линии одним неотрывным движением и фиксировались ли они в заданной, опорной точке; равномерно ли закрашивался узор, аккуратно ли накладывались штрихи, сознательно ли изменялось их направление; хорошо ли наложена краска, соблюдались ли контуры рисунка);

— передана ли ритмичность построения узора (чередуются ли элементы по форме, цвету, величине);

— как композиционно расположены элементы узора в геометрической форме (симметрично ли, заполнены ли середина, края, углы, верх, низ, левая и правая стороны);

— сумел ли ученик правильно отобразить соответствующие рисунки для оформления открытки, плаката и т. д.

— соблюдались ли правила построения узора, использовались ли при этом осевые линии;

— сочетаются ли между собой подобранные цвета;

— что в рисунках свидетельствует об элементах творчества;

— как учащийся сам оценивает свою работу.

В ходе просмотра рисунков оценку им дают и ученики и учитель.

Вопросы

1. Какие специальные задачи решаются на занятиях по декоративному рисованию?

2. В чем преимущества декоративного рисования перед другими видами работы на первоначальном этапе обучения учащихся вспомогательной школы?

3. Что такое «стилизация» в декоративном рисовании и какое значение имеет ее использование в процессе обучения и развития умственно отсталых школьников?

4. Какова роль декоративного рисования в сенсорном воспитании учащихся?

5. Какое значение имеет декоративное рисование для развития у учащихся мелкой моторики руки и технических умений?

6. Какова последовательность работы над рисунками декоративного характера?

7. Какие психолого-дидактические условия необходимо соблюдать в процессе организации уроков декоративного рисования?

8. Какие методы применяются при обучении школьников составлению узоров?

9. Какие методы применяются при обучении школьников выполнению декоративных работ?

10. Какие приемы следует использовать с целью облегчить выполнение заданий в начальной стадии работы над рисунком?

11. В чем состоит разница между заданиями по декоративному рисованию для учащихся младших и старших классов?

12. Какими знаниями, умениями и навыками овладевают учащиеся в процессе занятий декоративным рисованием?

§ 3. КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ С НАТУРЫ

Коррекционно-развивающее значение уроков рисования с натуры трудно переоценить. При определенных условиях в процессе этих занятий удается достаточно эффективно воздействовать на познавательную деятельность умственно отсталого ребенка. Во время занятий осуществляется:

— формирование перцептивных действий, т. е. умений обследовать предметы по форме, цвету, величине и определять их положение в пространстве;

— воспитание осмысленного, дифференцированного восприятия предметов и явлений окружающей действительности;

— качественное улучшение зрительных представлений;

— развитие интеллектуальных операций (анализ, синтез, сравнение, планирование);

— коррекция пространственных представлений;

— развитие речи как регулятора деятельности и средства общения;

— воспитание эстетических чувств и эстетического отношения к окружающему;

— формирование положительных качеств личности: самостоятельности, умения доводить начатую работу до конца, правильно оценивать свои возможности и др.

Для того чтобы добиться хороших результатов в общем развитии учащихся, учителю вспомогательной школы приходится решать ряд непростых задач. Сложность их решения обусловлена психофизическими и возрастными особенностями умственно отсталых детей.

Неумение в должной степени воспринимать объект изображения не позволяет учащимся выполнить рисунок, который был бы достаточно сходен с натурой. В связи с этим одна из первоочередных задач состоит в том, чтобы сформировать у них четкие представления о наиболее простых по форме предметах, их пропорциях и размерах. Иначе говоря, их надо научить выделять части натуры, определять их форму, цвет, а также взаимное расположение. Непременным условием такой деятельности является осмысливание наглядно воспринимаемого объекта, которое не может осуществляться без активного анализирующего восприятия.

Чтобы организовать такое восприятие на уроках рисования, его необходимо направить на определенные свойства объекта. Анализирующее рассматривание предмета проходит несколько этапов. На каждом из них учащиеся знакомятся с одним из

свойств натуры. Последовательность этапов и конкретные цели определяет учитель. Итогом такой работы является целостное восприятие объекта.

Наблюдение, подробное изучение и анализ предмета всегда должны предшествовать процессу рисования. Развивая у детей умение «видеть», учитель задает ряд вопросов: «Как называется предмет? Из чего сделан предмет? Где применяется предмет? Сколько частей в предмете? Какую форму имеют части предмета? Какого цвета каждая из частей? Где расположены части предмета?»

Учащиеся отвечают на вопросы учителя, называют и показывают части предмета, перечисляют их свойства.

Для усвоения понятия о какой-либо форме или закрепления образа знакомой формы рекомендуется использовать таблицы, на которых соответствующая форма изображена в разных пропорциях и положениях. Поиск, название и сопоставление ее с изображаемым предметом активизирует умственную деятельность школьников, повышает интерес к занятиям.

Для того чтобы учащиеся смогли выделить больше характерных признаков изображаемого предмета, следует привлекать их внимание к другим сходным объектам. Например, для более точного восприятия формы квадрата рядом с ним надо расположить предмет прямоугольной формы. Изучая форму круга, желательнее сравнить ее с овальной формой. Чтобы точнее передать пропорции предметов прямоугольной формы (например, лопку для тетрадей), рядом следует поместить другой предмет (например, чертежную линейку).

Для более точной передачи пропорций изображаемого предмета можно использовать следующий методический прием. Модель, установленная для рисования, сопоставляется с рядом геометрических форм, представляющих собой варианты общего контура модели. Эти варианты отличаются друг от друга своими пропорциями, и только один из них соответствует натурной постановке. Учащиеся, сравнивая модель с вариантами геометрических фигур, должны найти однотипный (похожий, правильный).

Вместо геометрических форм можно предложить для сравнения несколько рисунков изображаемого предмета один из которых выполнен правильно, а в других пропорции предмета сильно искажены и не соответствуют натуре. Рассматривая предьявленные рисунки, учащиеся обнаруживают, что один рисунок «правильный», «похожий», «как настоящий», другие же обычно вызывают единодушный протест и категорически отвергаются.

Указанные выше способы изучения объектов базируются лишь на зрительном восприятии, что не всегда обеспечивает формирование у детей полноценных представлений. Особенно трудно учащимся вычленить контур предмета, который затем должен быть изображен на бумаге. Чтобы помочь им в этом, учитель

показывает, как следует обвести рукой очертания предмета. После этого такую же операцию проделывают сами ученики, т. е. используют тактильно-моторный способ обследования изображаемого предмета. В данном случае действия учащихся носят ориентировочно-исследовательский, поисковый характер, а это, в свою очередь, значительно улучшает зрительное восприятие объекта.

Объяснить это явление можно тем, что зрительные ощущения дополняются тактильно-моторными; соединенные же вместе, они создают более благоприятную возможность для углубленного анализа предмета и передачи в рисунке относительно сложных форм.

Рассмотрим еще один из способов изучения натурной постановки. Ему принадлежит существенная роль в развитии у учащихся вспомогательной школы анализирующего восприятия. Этот способ применяется в тех случаях, когда объект (например, постройка из деталей строительного конструктора) состоит из нескольких элементов и их можно легко отделить друг от друга.

Сущность данного способа состоит в действительном расчленении объекта на части и раскладывании этих частей в определенной последовательности — в такой же, как и создание рисунка.

Прежде чем приступить к трудному и сложному процессу изображения после полученного впечатления от объекта в целом, он подвергается тщательному анализу путем членения его на части. Раскладывание, являющееся промежуточным этапом между восприятием и анализом, с одной стороны, и воспроизведением рисунка — с другой, исключает известные трудности и сложности изображения. Так, например, использование строительного материала при рисовании с натуры позволяет учащимся проводить такой реальный анализ, в результате которого они четко представляют каждую выделенную часть. Все это способствует более точному изображению объекта.

При использовании указанного способа необходимо учитывать следующее обстоятельство. Безусловно, чем резче расчленен предмет, тем лучше учащиеся вспомогательной школы выделяют свойства, характеризующие его части. Однако в таких условиях признаки предмета в целом устанавливаются значительно хуже. В связи с этим учителю надо побуждать учащихся не только к изучению отдельных элементов, но и конструкции в целом.

Целенаправленные наблюдения, развитие аналитико-синтетической деятельности оказывают сильное воздействие на динамику графических образов. Для дальнейшей активизации учащихся, преодоления пассивности восприятия и совершенствования мыслительных операций в процессе рисования с натуры важно подбирать такие объекты, которые можно было бы анализировать, расчленяя их на части. Очень полезным в этом отношении может быть детский строительный конструктор, позволяющий

составлять из кубиков, брусков и других фигур различные варианты построек (домики, башенки, воротца и т. п.).

Собирая постройку из элементов строительного материала, учащиеся практически запоминают последовательность выполнения рисунка, так как сам рисунок выполняется в том же порядке, в каком составляется модель. Кроме того, дети могут воспринимать части модели отдельно друг от друга, что позволяет им лучше понимать назначение этих частей и, следовательно, избегать ошибок в изображении.

Указание учителя на функцию той или иной детали также способствует предупреждению или исправлению неточностей в рисунке. Приведем пример. Несмотря на то что в природе крыша домика выступала над стеной, это не нашло отражения в большинстве рисунков учащихся III класса. Но достаточно было спросить их, указав на объект, куда потечет вода с крыши, если пойдет дождь, допущенные ошибки тут же исправлялись.

Рисование с натуры невозможно без мыслительной операции сравнения, с помощью которой познаются тождество, сходство и различие между предметами и рисунками.

Отмечая достоинство разборных моделей, используемых в качестве натуры, необходимо подчеркнуть, что они позволяют ученикам сравнивать составные части, непосредственно приблизив их друг к другу. Так, например, учащиеся имеют возможность отчетливо видеть, что большая башня в два раза выше, чем маленькие. И это легко проверить практически: если поставить маленькие башенки друг на друга, то их общая высота будет равна высоте большой башни.

Предварительная работа по сопоставлению величин изображаемых предметов опытным путем (например, дети устанавливают, что высота постройки укладывается ровно три раза в ее длину) является существенным коррекционным средством, так как подводит учащихся к самостоятельному выводу о том, что больше и на сколько. Осознание такого факта помогает им избежать грубых ошибок при передаче соотношения основных размеров объектов изображения.

В старших классах условия сравнения предметов или их частей по величине усложняются. Ученикам предлагается проводить такую работу путем наблюдения, т. е. зрительно. Это, естественно, не исключает возможности осуществлять в трудных случаях изучение объекта с помощью соответствующих измерений.

Данный способ, однако, является недоступным для большинства отсталых первоклассников. В своих рисунках они не могут точно передать отношения высоты и ширины предмета. В связи с этим приходится использовать некоторые вспомогательные средства, главным образом, заранее расставленные опорные точки, лежащие на контуре изображаемого предмета, или предварительно обозначить границы рисунка.

Наряду с наблюдением и изучением предмета в натуре иног-

да целесообразно организовать рассматривание изображения этого же предмета. Рассматривание наглядного пособия помогает учащимся лучше понять строение предмета, соотношение его частей по величине и расположению в пространстве, характер направления линий и т. д. Однако постоянная опора на готовые изображения при рисовании с натуры сильно тормозит развитие самостоятельности учащихся, порождает у них неуверенность в себе. В этом случае они оказываются беспомощными даже тогда, когда требуется нарисовать с натуры очень несложный предмет.

Построение любого рисунка требует соблюдения определенной последовательности. Между тем, как уже отмечалось ранее, способность к планированию изобразительной деятельности у умственно отсталых детей находится на очень низком уровне и формируется чрезвычайно медленно. В связи с этим большое внимание на уроках рисования с натуры учитель должен уделять методу показа выполнения задания.

Выполненный учителем на доске объяснительный рисунок — очень эффективное средство обучения. Его цель состоит в том, чтобы наглядно продемонстрировать как технические приемы работы, так и последовательность построения рисунка. Использование такого рисунка в первоначальный период обучения во многом упрощает задачу планирования. Учащиеся достаточно точно соблюдают порядок работы и действуют, подражая учителю, в соответствии с его указаниями.

Однако по мере усложнения структуры объектов учитель должен сначала полностью показать весь процесс создания рисунка, а затем, «раздробив» его на этапы, «проработать» с учащимися каждый этап. В противном случае неизбежно «соскальзывание» с правильного пути, нарушение логики построения изображения.

Каждый этап построения рисунка учащиеся должны понять и запомнить. Для этого они повторяют очередность выполнения действий. Речь помогает им лучше осмыслить порядок выполнения задания. Только после этого дети переходят непосредственно к рисованию.

Приступая к работе, ученик решает, как правильно положить лист бумаги. Если высота предмета больше, чем его ширина, лист кладется вертикально, если же ширина больше высоты — горизонтально. Систематический контроль за соблюдением этого правила дает хорошие результаты и учащиеся усваивают его достаточно быстро.

При установлении очередности этапов работы необходимо соблюдать принцип перехода от общего к частному. Этот принцип имеет особое значение, поскольку учащиеся вспомогательной школы нередко начинают изображение с деталей, забывая об общей форме предмета.

Какое бы пространственное положение ни занимал предмет, первое, что ученик должен в нем определить, — это отношение

высоты предмета к его ширине. Данная операция является наиболее сложной для умственно отсталых школьников. Однако постоянное побуждение учащихся к ее выполнению приучает детей соразмерять в предмете высоту и ширину, а затем переносить их на бумагу.

Во время работы над рисунком учитель привлекает внимание детей к объекту изображения, побуждает их к дополнительному рассматриванию природы, задает контрольные вопросы: «Что же вы нарисовали? Что теперь надо рисовать? Что будем рисовать дальше?»

Закончив рисунок, учащиеся рассказывают о том, как они над ним работали. Важно приучить школьников к тому, чтобы в словесном отчете они сообщали не только то, что они делали, но и как решали изобразительные задачи.

Следующий этап обучения детей планированию работы — совместное составление плана построения рисунка в процессе беседы с учителем. На этом этапе объем помощи учащимся может быть различным. Он зависит от общей подготовленности учащихся, от степени сложности натурной постановки, от целей и задач самого урока. Существенным моментом правильной организации изобразительной деятельности является то, что учитель стремится к максимальной самостоятельности учащихся и поэтому берет на себя только незначительную часть работы, объясняя и показывая отдельные приемы изображения, а не весь процесс рисования объекта — от начала до конца.

Значительная роль в развитии у учащихся умения планировать свою деятельность принадлежит наглядным пособиям, и в первую очередь схематическим рисункам, на которых показаны основные этапы построения изображения. Пользуясь ими, дети под руководством учителя определяют порядок работы, рассказывают о нем и запоминают его. После этого дидактическое пособие убирается; в противном случае школьники будут рисовать, глядя на схему, а натуральный объект останется без внимания.

Предварительное планирование имеет важное коррекционное значение, поскольку побуждает умственно отсталого ребенка обдумывать поставленную перед ним задачу и намечать последовательность своих действий. Это, разумеется, не значит, что после изучения плана работы учащиеся его не нарушают. Более того, умственно отсталые дети в ходе практической деятельности по-прежнему нуждаются в помощи. Однако эта помощь носит совсем иной характер, да и удельный вес ее значительно сокращается. В итоге учащиеся становятся все более самостоятельными, уверенными и могут дать правильную критическую оценку своим рисункам.

При организации коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования с природы важное значение имеет подбор объектов изображения. В решении этого вопроса необходимо руководствоваться учебно-воспитательными задачами каждого урока

и учитывать возрастные особенности и изобразительные возможности школьников. Отбирая модели, необходимо предусмотреть, чтобы они были достаточной величины, имели четкую структуру и не требовали слишком сложного анализа и синтеза. Важно также и то, чтобы предмет изображения был интересным для учащихся. В младших классах существенную роль играет цвет составных частей предмета. Цветные детали способствуют лучшему осмыслению строения природы.

В связи с тем что учащиеся вспомогательной школы испытывают известные трудности в восприятии предметов, находящихся в измененном положении относительно вертикальной оси, особый коррекционный смысл имеют упражнения в рисовании простых предметов, предъявляемых в различных положениях.

При подборе объектов изображения не следует забывать и о том, чтобы некоторые из них имели симметричное строение. Это тем более необходимо, что многие умственно отсталые дети не могут без предварительного обучения осуществить симметричное дорисовывание какой-либо одной половины изображения (например, бабочки, стрекозы, жука и пр.). В то же время практическое значение симметричного построения рисунка (в равной степени, как и изготовление предмета в процессе трудовой деятельности) является бесспорным.

Важно, чтобы изобразительная деятельность осуществлялась в максимально благоприятных условиях. Необходимо, например, обеспечить хорошее освещение и оптимальную удаленность от учащихся изображаемого ими предмета. Необходимо также следить за тем, чтобы фон, на котором находится натура, имел по отношению к ней контрастный характер. В противном случае школьники не смогут выделить контур изображаемого предмета и его очертания окажутся «размытыми» и упрощенными.

Ранее уже отмечалось, что умственно отсталые школьники часто нарушают одно из основных требований, предъявляемых к рисунку. Речь идет о нарушении принципа размещения изображения на осевой линии. Для предупреждения ошибок композиционного характера рекомендуются разные средства. В частности, на начальной стадии обучения можно использовать контрольные линии или точки (т. е. дополнительные ориентиры); постепенно число таких точек сокращается. Затем детей учат применять среднюю линию, используя простейшие измерения.

Для того чтобы школьники быстрее усвоили, как надо размещать изображение на листе бумаги и какова должна быть его величина, полезно демонстрировать серию наглядных пособий такого типа: «Правильное расположение рисунка», «Неправильное расположение рисунка», «Рисунок слишком мал», «Рисунок слишком велик», «Величина рисунка передана правильно».

Важным условием, при котором усиливается коррекционно-развивающее влияние уроков рисования с природы, является установление тесной связи с другими учебными дисциплинами, и

в первую очередь с ручным трудом¹. Занятия лепкой на уроках труда и последующее рисование вылепленного предмета служат своеобразным этапом на пути от зрительного и мышечно-осознательного восприятия объемного предмета к его плоскостному изображению (например, лепка из пластилина и рисование овощей, фруктов, грибов). Это способствует более прочному усвоению знаний и ускоряет процесс формирования элементарных навыков рисования.

В результате установления преемственной связи между уроками рисования и ручного труда учащиеся сравнительно более активно осуществляют анализ и синтез изображаемых предметов.

Предшествующее рисованию изучение объектов изображения является надежным средством развития восприятия.

Вопросы

1. Какие коррекционно-развивающие задачи решаются на уроках рисования с натуры?
2. Какова роль восприятия в выявлении особенностей подлежащего изображению объекта?
3. Как следует организовать восприятие учащихся на уроках рисования с натуры?
4. Какие методы применяются для формирования у учащихся представлений о подлежащем изображению объекте?
5. На какие свойства объекта должно быть направлено внимание учащихся в первую очередь?
6. Какова роль словесно-зрительного и тактильно-моторного способов изучения натуры?
7. В чем сущность предметно-практической деятельности учащихся, непосредственно предшествующей процессу изображения и направленной на выявление особенностей объекта?
8. Какова специфика поэтапного построения рисунка? Какие приемы следует использовать при обучении школьников умению соблюдать последовательность выполнения рисунка?
9. Какие способы можно применять для предупреждения ошибок композиционного характера?
10. Каким требованиям должны удовлетворять предметы, которые используются на уроках рисования в качестве натуры?
11. Какое значение имеет взаимосвязь уроков рисования с натуры с другими учебными дисциплинами?

§ 4. КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ТЕМАТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ

Тематическое рисование в отличие от декоративного рисования и рисования с натуры занимает более скромное место в учебной программе вспомогательной школы. Это наиболее слож-

¹ См.: Грошенко И. А. О связи уроков рисования с уроками ручного труда в младших классах вспомогательной школы.— Специальная школа, вып. 3. М., 1963.

ный для умственно отсталых детей вид занятий, поскольку он базируется на представлениях, т. е. на воспринятых ранее наглядных образах объектов. Физиологической основой представлений является оживление, восстановление в коре головного мозга следов от прежних раздражений.

Известно, что роль представлений в психической жизни ребенка очень велика: процессы памяти, мышления, воображения, эстетические чувства и волевые действия никогда не происходят без участия представлений. В связи с этим занятия тематическим рисованием имеют особое значение в развитии умственно отсталых школьников. Они являются чрезвычайно важной организующей и дисциплинирующей формой деятельности.

Рисование на темы предполагает изображение по представлению отдельных предметов или несложных сюжетов из окружающей жизни, а также иллюстрирование специально подобранных учителем рассказов-описаний или отрывков из литературных произведений. Такая работа требует от детей мобилизации опыта, активизации представлений и воображения в соответствии с определенной целью — отразить в графической форме конкретную тему. Ее раскрытие вызывает необходимость припоминания соответствующих образов, их строения, формы, величины, цвета. Значительные усилия требуются от детей, чтобы они могли решать задачи по композиции рисунка.

Следует, однако, еще раз подчеркнуть, что, рисуя по представлению, учащиеся вспомогательной школы опираются на скудный запас имеющихся у них неточных зрительных образов и схематических приемов изображения.

На качестве тематических рисунков, выполненных без соответствующего обучения, сказываются недостатки наблюдательности, воображения, зрительной памяти. Типично, что дети рисуют те предметы, которые они умеют рисовать, а не те, которые необходимы для правильной передачи сюжета. Кроме того, при выполнении рисунка на предложенную тему у умственно отсталых детей наблюдается такая актуализация образов, которая не только уводит их в сторону от темы, но подчас и противоречит ей. Так, например, некоторые ученики I—II классов в рисунках на тему «Зима» изображают как предметы, характерные для этого времени года (снежную бабу, детей, катающихся на санках и лыжах, каток с конькобежцами и т. д.), так и объекты, которые не соотносятся с данной темой (деревья с зелеными листьями, цветы, грибы и т. п.). Эта характерная особенность учащихся вспомогательной школы, наблюдаемая на уроках тематического рисования¹, согласуется с данными, полученными И. И. Будницкой, изучавшей соотношение предметного содержания между рисунком и рассказом.

¹ См.: Грошенко И. А. Тематическое рисование на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе.— Дефектология, 1974, № 4, с. 66—71.

Автор обращает внимание на тот факт, что умственно отсталые дети после выполнения рисунка «исправляют» допущенные ошибки посредством речи. Эти исправления свидетельствуют о том, что речь школьников может регулировать их познавательную деятельность. Такая работа проходит более эффективно в условиях непосредственного восприятия, т. е. тогда, когда перед ребенком находится его собственный рисунок.

Качество рисунков, выполненных на заданную тему, находится в прямой зависимости от прошлого опыта учащихся. По этой причине этот вид изобразительной деятельности можно разделить на три категории:

1) рисование предметов и явлений ранее наблюдавшихся и изображавшихся;

2) рисование предметов и явлений ранее наблюдавшихся, но не изображавшихся;

3) рисование предметов и явлений, которые учащимися никогда не наблюдались и не изображались.

Разумеется, что все эти случаи изображения по представлению в значительной степени отличаются друг от друга и каждый из них ставит перед учеником разные по сложности задачи.

Учитывая это, развитие представлений на уроках тематического рисования следует проводить в определенной системе с использованием рациональной методики.

В связи с организацией и проведением коррекционно-воспитательной работы первостепенное значение приобретает содержание тематического рисования. Сложные задания, подобранные без учета имеющихся у детей представлений о том или ином предмете (явлении), могут оказаться непосильными для выполнения. И наоборот, слишком простая работа выполняется без должного напряжения и, что самое главное, теряет свое коррекционное свойство.

Задача учителя заключается в том, чтобы подобрать такое содержание, отражение которого в рисунке потребовало бы от учащихся определенных усилий. Не менее важно, чтобы предлагаемые задания вызвали у детей желание выполнить рисунок как можно лучше.

Рисование на заданную тему следует отличать от так называемого «свободного» рисования, когда учащиеся рисуют по собственному замыслу по общепринятой инструкции: «Рисуйте, что хотите». В этом случае практически отсутствует обучение, а ошибки, свойственные детям при передаче изображения, не только не исправляются, а, наоборот, закрепляются. Отсюда следует, что «свободное» рисование ни в какой степени не должно подменять тематическое рисование.

Рисование по желанию учащихся целесообразно проводить на уроке только в тех случаях, когда учитель не знает состава класса и ему необходимо увидеть детей в процессе деятельности, познакомиться с изобразительными возможностями своих воспи-

танников. Последующий анализ работ позволит ему в определенной степени выявить запас представлений и графическую подготовленность учащихся.

План работы по изобразительной деятельности должен быть составлен таким образом, чтобы урокам рисования на темы представляли уроки рисования с натуры или тщательные наблюдения объекта с установкой на последующее изображение его по представлению. Например, перед рисованием на тему «Весна пришла» целесообразно провести серию уроков, во время которых дети учатся рисовать деревья, скворечники, птиц и т. п.

Учитель не должен ограничиваться простым сообщением темы, очень важно разъяснить ее сущность. В противном случае работа будет носить формальный характер. Чтобы этого избежать, в младших классах следует предлагать такую тематику, которая требует от детей припоминания ранее рассматривавшихся и изображавшихся предметов. В старших классах задания усложняются настолько, что учащимся предлагается нарисовать такие объекты, которые им приходилось только наблюдать. В отдельных случаях можно дать и такую тему, для раскрытия которой потребуются изобразить объекты и явления, которые ранее ученики никогда не видели и не изображали.

Перед младшими школьниками обычно ставится более простая задача — нарисовать по представлению какие-либо два-три хорошо знакомых предмета. Стремясь к тому, чтобы задание вызвало познавательную активность детей, учитель кратко характеризует предметы и их части по форме, величине, цвету и т. п.

В качестве примера приведем несколько таких рассказов-описаний:

Задание 1. Дети, нарисуйте на одном листе два дома: маленький и большой. У маленького дома — дверь и одно окно, у большого — дверь и три окна. У маленького дома крыша красного цвета, а у большого — зеленая.

Задание 2. Нарисуйте двухэтажный дом. Слева от дома растут две елочки, а справа — одна. Рядом с ней стоит легковая машина.

Задание 3. На одной полке стоят три толстые и две тонкие книги, а на другой — две игрушки: матрешка и мяч. Подумайте, как их нарисовать.

Задание 4. В левой части листа, поближе к краю, нарисуйте маленький домик, справа от домика — большое дерево, под деревом скамеечку. Справа от скамеечки — качели.

Задание 5. Посередине листа нарисуйте снежную бабу. В руках у нее метла, на голове — ведро. Справа от снежной бабы — маленькая елочка, а слева — горка, с которой катаются дети. Идет сильный снег.

Эти и подобные им задания — важное средство коррекции недостатков пространственных представлений и пространственной ориентировки у умственно отсталых школьников. Во-первых,

учащиеся упражняются в понимании пространственных характеристик («слева», «справа», «посередине» и т. д.); во-вторых, ориентируются на плоскости листа бумаги; в-третьих, размещают одни изображения относительно других. Результативность такого рода заданий апробирована и рекомендована в качестве одного из рациональных коррекционных приемов.

При иллюстрировании рассказов в начальной стадии обучения тематическому рисованию нельзя ограничиваться только словесным описанием объектов и их расположения в пространстве. Необходимо применять моделирование заданной ситуации. С этой целью приготавливаются модели встречающихся в рассказе предметов. Перед началом рисования учащиеся составляют из них соответствующую композицию.

На следующем этапе учитель концентрирует внимание детей на припоминании образов предмета, на восстановлении в памяти по словесному описанию пространственных представлений.

В тех случаях, когда учащиеся получают задание раскрыть в рисунке какую-нибудь тему («Ветка елки с игрушками», «Рыбки в аквариуме среди водорослей», «В магазине игрушек» и пр.), необходимо предварительно всесторонне обсудить сюжет. Так, перед рисованием на тему «Строительство нового дома» (IV класс) учащиеся рассказывают о своих впечатлениях от экскурсии на стройку, которую заранее организовал учитель, о том, какая техника там применяется. Дети по очереди называют объекты, которые могут найти отражение в рисунке: несколько этажей строящегося здания; наверху — строители-монтажники; башенный подъемный кран, стрела которого несет панель; по дороге едут автомашины со строительными материалами (везут бетонные плиты, цементный раствор, песок); недалеко от дома работает экскаватор (ковшом роет траншею); бульдозер засыпает яму; автопогрузчик укладывает плиты и т. п.

Для уточнения представлений о внешнем виде предметов на уроке используются таблица с изображением строительных машин и детские игрушки (трактор, самосвал, подъемный кран, автопогрузчик и пр.). Учитель дает указания, как лучше нарисовать задуманное, где целесообразнее расположить отдельные предметы. Иногда необходимо показать способ рисования того или иного предмета или каких-нибудь его частей.

Учебно-воспитательные и коррекционные задачи, стоящие перед уроками тематического рисования, будут решаться значительно эффективнее, если перед практической работой школьников проводится соответствующая подготовка. Сюда следует отнести:

- определение, уточнение и разъяснение тематики рисунка;
- перечисление и словесное описание учащимися объектов, включаемых в рисунок;
- дополнительное рассматривание и изучение объектов в натуре или их изображений;

— изучение различных конструктивных элементов для более точной передачи образа предмета;

— организацию комбинаторной деятельности учащихся с целью лучшего расположения частей рисунка в пространстве;

— объяснение порядка выполнения рисунка и показ приемов работы;

— использование игровых моментов и игровой ситуации.

Для обогащения зрительных представлений школьников важно использовать (не для срисовывания) книжные иллюстрации, таблицы с изображением людей и животных, различные репродукции, плакаты, открытки, фотографии и т. п. Не следует забывать и о необходимости применения диафильмов и диапозитивов. В оборудование уроков тематического рисования должны входить также игрушки, муляжи, чучела птиц и животных и т. д. Применение и всестороннее изучение натуральных объектов и наглядных пособий обеспечивает лучшее формирование представлений. «Чем полнее осмыслена вещь в восприятии, тем полнее и богаче ее представление», — писал Н. Н. Волков.

Особая роль в коррекционно-воспитательной работе на уроках тематического рисования принадлежит словесным объяснениям и указаниям. Разумное сочетание слова и наглядности дает особенно хорошие результаты. У учащихся вспомогательной школы образуются более ясные и точные представления в тех случаях, когда учитель не только демонстрирует предмет или его изображение, но и подробно о нем рассказывает.

Один из путей формирования качественных представлений у умственно отсталых детей — развитие речи в единстве с организацией наглядно-действенного опыта в ходе занятий.

Мы попытались выяснить, как речь учителя и самих учеников влияет на образование зрительных представлений на уроках тематического рисования.

Двум группам учащихся четвертых классов вспомогательной школы было предложено выполнить рисунок на тему «Умные машины». Практической работе предшествовала беседа учителя о таких машинах. Дети принимали в ней активное участие. Они рассказывали о снегоочистителях, уборочных машинах, асфальтоукладчиках, экскаваторах и т. д.

И той и другой группе учащихся показывали модели двух машин: подъемника и башенного крана. Однако в одной группе перед показом соответствующие пояснения давались только о подъемнике, а в другой — только о башенном кране. Учащимся подробно рассказывалось о назначении машин и давалась развернутая словесная характеристика особенностей их строения. Назывались основные части машин, уточнялись их форма, величина, расположение. Чтобы проверить, как учащиеся поняли рассказанное учителем, им задавались контрольные вопросы.

После того как объекты убирались, учащиеся приступали к работе.

Как же были выполнены рисунки по памяти после предъявления двух моделей?

Почти все учащиеся первой группы нарисовали подъемник; чуть больше половины из них изобразили башенный кран. Во второй группе картина была почти такой же. Подавляющее большинство нарисовало кран; немного более половины детей изобразили подъемник. Из этого следует, что учащиеся отдали предпочтение той модели, о которой рассказывал учитель.

Однако самый важный вывод удалось получить после анализа детских работ. Он состоит в следующем: там, где учащиеся получают об объекте исчерпывающую информацию, рисунки получаются наиболее точными по форме и конструкции, а при передаче деталей допускается наименьшее число ошибок.

Принимая во внимание наличие трудностей, которые испытывают учащиеся во время рисования по представлению, большое значение придается индивидуальной работе. Вовремя подсказывая решение той или иной задачи, исправляя неверные действия ученика и объясняя ошибки, учитель тем самым активно вмешивается в ход работы над рисунком, организует и направляет изобразительную деятельность школьников.

Учитель правомерен в некоторых случаях взять какую-то незначительную часть работы на себя (например, показать расположение элементов рисунка), а иногда и просто помочь ребенку нарисовать необходимый предмет. Такую помощь следует считать вполне оправданной, так как она является активизирующим и стимулирующим средством. Даже самые отстающие дети, к которым учитель приходит на помощь, проявляют активность и желание лучше выполнить рисунок.

Особенно большое внимание приходится уделять композиции рисунка. К сожалению, фронтальное объяснение не всегда дает хорошие результаты. Многим ученикам младших классов надо дополнительно показывать возможное расположение частей рисунка. Лучше всего демонстрировать ребенку выполнение наброска рисунка на отдельном листе бумаги.

В тематических рисунках учащихся I—III классов все предметы изображаются, как правило, в один ряд, т. е. на первом плане. Начиная с IV класса задача усложняется и рисунок разрабатывается с двумя планами. Учащиеся знакомятся с правилами размещения изображений на переднем и заднем планах. Величина изображений, расположенных на разных планах, отличается друг от друга. Чтобы учащиеся поняли эту разницу, целесообразно рассмотреть картину какого-нибудь пейзажа, где хорошо видно, что на переднем плане предметы изображены крупно, а на заднем — мелко.

Важно показывать каждому из детей в индивидуальном порядке, как должен выполняться тот или иной рисунок. В результате школьники начинают лучше понимать достоинства и недостатки своих рисунков.

При оценке работ в целом учитель обращает внимание на следующие моменты:

— насколько полно раскрыта тема изобразительными средствами;

— проявил ли ученик творчество в работе или действовал шаблонно;

— насколько точно передан графический образ тех или иных предметов;

— насколько правильно ученик расположил части рисунка на плоскости листа бумаги;

— точно ли соблюдены пространственные характеристики изображенных предметов;

— соответствует ли цвет рисунков реальному цвету предметов.

Уроки рисования на заданную тему выполняют коррекционную функцию в том случае, если:

а) тематическому рисованию предшествует формирование графических образов предметов;

б) уроки тематического рисования носят обучающий характер и включают в себя элементы изучения (обследования) объекта и его воспроизведение по представлению (отставленное воспроизведение);

в) в связи с обучением тематическому рисованию учащиеся овладевают умением ориентироваться на листе бумаги и ориентировать изображения относительно друг друга;

г) учащиеся побуждаются к речевой активности и осуществляют словесную регуляцию изобразительной деятельности;

д) наряду с рисованием по представлению практикуется рисование предметов на основе их непосредственного восприятия.

Целенаправленная организация коррекционно-воспитательной работы на уроках тематического рисования может быть достигнута при условии посильности и конкретности выдвигаемых перед учащимися задач.

Вопросы

1. Какова сущность коррекционно-воспитательной работы на уроках тематического рисования?

2. В чем специфика уроков тематического рисования во вспомогательной школе?

3. Каково содержание занятий тематическим рисованием?

4. Чем отличается рисование на тему от «свободного» рисования?

5. Какие методы применяются при обучении школьников рисованию на заданную тему?

6. Какую роль играет слово и наглядность при проведении уроков тематического рисования?

7. Какое значение имеет индивидуальный подход к учащимся на уроках изобразительного искусства?

§ 5. РОЛЬ РЕЧИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Включение речи в познавательные процессы (восприятие, представление, воображение и т. д.), без которых не может развиваться изобразительная деятельность, оказывает положительное влияние на развитие личности ребенка.

Речь (учителя и ребенка) организует и активизирует мышление школьника, помогает ему устанавливать смысловые связи между частями воспринимаемого материала и определять порядок необходимых действий. Кроме того, речь выполняет роль дополнительного побуждения к деятельности. Вместе с тем она служит средством преодоления тенденции к образованию стереотипных, шаблонных, малоподвижных навыков.

Речь способствует формированию графических умений и навыков. В свою очередь, хорошо организованные занятия рисованием представляют сильное средство развития речи учащихся.

Развитие речи детей в процессе изобразительной деятельности осуществляется в нескольких направлениях: во-первых, происходит обогащение словаря школьников терминами, которые первоначально используются ими, как правило, на уроках рисования, а затем постепенно входят в активный словарный запас; во-вторых, осуществляется становление и развитие речи, как средства общения; в-третьих, совершенствуется регулирующая функция речи, содержащая большой потенциал позитивного воздействия на коррекцию и развитие целенаправленной деятельности учащихся.

На уроках рисования у учащихся формируются понятия, которые связаны с процессом изображения («узор», «линия», «полоса», «контур», «симметрия» и т. д.), происходит активное накопление слов, характеризующих признаки предмета или его частей (большой, длинный, прямоугольный, синий и т. д.), действия (провести, разделить, соединить, раскрасить и т. д.), пространственные отношения (посередине, вверху, слева, ближе и т. д.).

Помимо конкретных слов, обозначающих названия предметов, признаки, действия, пространственные отношения, школьники усваивают и такие понятия, как «форма», «величина», «цвет», «расположение» и т. д.

Всестороннее обследование объектов изображения, ознакомление с основными геометрическими формами и их характерными особенностями помогают учащимся быстрее и лучше усваивать словесные обозначения этих форм.

Работа по обогащению словаря умственно отсталых школьников в ходе занятий рисованием крайне необходима, если учесть, что словарный запас, которым они обладают, слишком беден. У учащихся младших классов вспомогательной школы полностью отсутствуют многие понятия. Дети не знают названий некоторых

предметов, несмотря на то, что они им хорошо знакомы. Еще меньшим запасом слов учащиеся располагают для характеристики признаков объекта. Совсем ограниченный круг слов они используют для обозначения действия.

Овладение речью имеет исключительно важное значение для осмысленного восприятия и понимания окружающего. Процесс рассматривания объекта изображения осуществляется в единстве с мышлением и речью. Экспериментально доказано, что включение речи в акт восприятия способствует более активному его протеканию. В свою очередь, речь учащихся, содействуя более совершенному восприятию, значительно улучшает качество представлений, препятствует их уподоблению, обеспечивает правильное, точное графическое изображение.

Многие исследователи изобразительной деятельности детей отмечают благотворное влияние речи на процесс рисования. Умение правильно рассуждать в ходе работы над рисунком усиливает активность учащихся, повышает их внимание, обеспечивает лучший контроль за движениями руки, делает изобразительные действия более целенаправленными.

«Включение речи может существенно перестроить течение процесса изображения: ребенок начинает анализировать свой собственный рисунок, начинает понимать, что у него сделано хорошо, над чем еще необходимо продолжить работу.

Слово помогает осмысливанию процесса изображения — в процессе создания рисунка ребенок осознает и раскрывает свойства изображаемых предметов», — пишет Е. И. Игнатьев¹.

Между тем, как показывают наблюдения, речевая активность учащихся вспомогательной школы на уроках рисования очень мала. Учитель не всегда использует вербальные возможности школьников. Нередко он стремится сам проанализировать натуру или образец. На уроках недостаточно применяются такие методические приемы, как словесное описание структуры изображаемого предмета и порядка выполняемых действий. Редко обсуждаются вопросы композиционного размещения рисунка. В должной степени не организуются отчеты учащихся о выполненной ими работе.

Можно в самой категорической форме утверждать, что слабое использование речи учащихся в процессе занятий изобразительной деятельностью противоречит элементарным требованиям дидактики.

Отмечая особую значимость речевой активности школьников при изучении объекта, необходимо подчеркнуть, что они нуждаются в дополнительных побуждениях. В начальной стадии обследования предмета достаточны побуждения типа: «Рассмотри получше», «Что еще можно сказать?», «Дальше» и т. п. Однако

¹ Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961, с. 34.

целесообразность их применения слишком кратковременна. Чтобы вербализовать нужные для рисования признаки предмета, необходимо более определенно организовать восприятие ученика. При этом перед ним надо поставить ясные задачи. И. М. Соловьев подчеркивает, что умственно отсталых детей надо учить рассуждать во время рассматривания объекта. Эта работа, по его убеждению, должна проводиться при каждой демонстрации наглядного пособия, ею должны быть пронизаны все уроки, связанные с рассматриванием предметов.

С помощью речи следует направлять мыслительную деятельность ребенка на такие особенности объекта, как форма, конструкция, пропорции, взаимное расположение элементов, цвет и др.

Словесное обозначение признаков, в свою очередь, требует от учащихся актуализации соответствующих терминов. В связи с этим В. Г. Петрова пишет: «Если в нужный момент их не оказывается в распоряжении ребенка и ему их сообщают, то в такой ситуации эти термины запоминаются лучше, чем во многих других условиях, так как ученик не просто слышит новое слово, но узнает его в тот момент, когда нуждается в нем, испытывает потребность им воспользоваться»¹.

По выражению Г. М. Дульнева, «методически выгодно» приурочивать словесные обозначения, указания, рекомендации к моменту выполнения соответствующих практических действий. В данном случае речь идет об уроках ручного труда. Однако рисование настолько сходно с этим видом деятельности, что принципы педагогического влияния через посредство речи фактически являются равноценными.

Учащиеся вспомогательной школы в значительно большей степени, чем учащиеся массовой школы, нуждаются в подробных объяснениях со стороны учителя в процессе восприятия и изображения.

Наши опыты показали, что умственно отсталый ребенок не может действовать в полном соответствии с инструкцией, если она сформулирована в самом общем виде, например: «Внимательно смотрите на предмет и рисуйте его». Такое указание не фиксирует внимание детей на особенностях воспринимаемого объекта, не подчеркивает значимость характерных деталей, которые должны быть учтены при изображении. Даже рисунок на доске, выполненный учителем от начала до конца непосредственно перед самостоятельной работой учащихся, не обеспечивает полного понимания структуры объекта. Отсюда и неизбежно возникающие в детских рисунках ошибки.

Приведем некоторые данные, полученные нами при изучении вопроса о роли словесных объяснений для учащихся вспомогательной школы в процессе рисования с натуры.

¹ Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1968, с. 30.

В качестве объекта изображения была выбрана башня из кубиков строительного конструктора. Задания предлагались учащимся вторых классов массовой и вспомогательной школ (по две группы из каждой).

Учащимся первой группы после ознакомления с предметом экспериментатор демонстрировал на доске порядок построения рисунка. Однако никаких пояснений и указаний не давал. Во второй группе показ последовательного хода выполнения изображения сопровождался подробными объяснениями. Детям давались детальные рекомендации в отношении построения рисунка. Экспериментатор фиксировал внимание на том, что основание башни состоит из трех кубиков, что посередине находится кубик красного цвета, а слева и справа от него располагаются зеленые. Затем он давал детям пояснения в отношении рисунка: «Сначала надо нарисовать красный кубик, на него «поставить» желтый, на желтый — синий. После этого следует нарисовать узкий брусок желтого цвета, а затем зеленую крышу треугольной формы. Крыша-треугольник имеет большие размеры и ее края выступают за пределы стенки».

Рисунки учащихся второй группы оказались значительно лучше рисунков учащихся первой группы.

Только 33% учащихся первой группы из вспомогательной школы успешно справились с заданием. Остальные допустили те или иные ошибки. Во второй группе успешно справились с заданием 80% учащихся. Учащиеся первой и второй групп из массовой школы справились с заданием соответственно в 87 и 100% случаев.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство умственно отсталых школьников не могут самостоятельно понять структуру объекта и усвоить порядок рисования. Они нуждаются в развернутых инструкциях, устанавливающих взаимную связь составных частей, подчеркивающих индивидуальные особенности деталей и объекта в целом. Если такой работы не проводить, то учащиеся воспринимают порядок построения рисунка недифференцированно. Действуя без учета своеобразия натуры, они совершают многочисленные графические ошибки.

Следует особо отметить малую продуктивность изолированного использования слова в процессе обучения рисованию младших школьников. Слово необходимо соотносить с определенным предметом (рисунком) или его элементами. Кроме того, его нужно подкреплять конкретным действием (показ, жест).

Важно научить детей умению обозначать словом предмет и его детали, рассказывать о своей работе, «комментировать» свою деятельность. Все это способствует развитию речи и более сознательному усвоению последовательности выполнения рисунка.

Отмечая, что речь учителя выполняет роль регулятора изобразительной деятельности учащихся, нельзя не сказать о тех

случаях, когда она может оказаться своеобразным тормозом на пути преодоления возникающих у детей затруднений.

В педагогической литературе неоднократно подчеркивалось, что речь учителя должна быть правильной, доступной, точной, выразительной, умеренной. Последнее требование нередко нарушается, особенно в младших классах. Стремясь к подробным объяснениям, учитель невольно становится многословным. Такой «речевой поток» дезорганизует деятельность школьников, отвлекает их, снижает и без того слабую целенаправленность в работе. Длительные словесные разъяснения вызывают у учащихся защитительное торможение, в результате чего они перестают слушать учителя, начинают заниматься посторонними делами.

С целью предупреждения пассивности детей во время анализа объекта изображения необходимо их самих активно привлекать к этому процессу. Правильно подобранные и поставленные вопросы побуждают учащихся к систематическому выделению признаков предмета и планированию предстоящей работы.

В качестве педагогических средств усиления речевой активности школьников в процессе изобразительной деятельности можно использовать различные приемы. К ним относятся: побуждение ребенка к чтению наизусть стихотворения или загадки с целью создания эмоционального отношения к рисованию; анализ объекта изображения (определение основных признаков, описание структуры); побуждение учащихся к называнию и словесной характеристике свойств объектов, включаемых в тематический рисунок; установление последовательности работы над рисунком (планирование); решение задач композиционного характера; сравнение рисунка с натурой (образцом) и элементов изображения между собой в процессе выполнения задания; анализ результатов изобразительной деятельности в конце каждого урока; обсуждение и отбор рисунков на классную или школьную выставку и т. п.

Рациональное сочетание направляющей речи учителя и самих учеников позволяет использовать занятия рисованием в качестве мощного источника развития познавательной деятельности умственно отсталых школьников.

Вопросы

1. Какое воздействие оказывает изобразительная деятельность на развитие речи учащихся вспомогательной школы?
2. Каково влияние речи на характер восприятия, понимания окружающего и его отражения в рисунке?
3. Какие приемы необходимо использовать на уроках рисования для усиления речевой активности учащихся?
4. Какова роль словесных объяснений в развитии у учащихся способности к элементарному рисованию?
5. Какие требования предъявляются к речи учителя при организации коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования?

§ 6. РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ ИНТЕРЕСА К РИСОВАНИЮ

В силу общего психофизического недоразвития, инертности нервных процессов и ограниченности потребностей умственно отсталые дети нуждаются в специальной организации учебной работы и на уроках рисования. В противном случае они будут выполнять задание лишь постольку, поскольку оно им дано учителем. Однако такое выполнение задания будет происходить формально.

Л. И. Божович подчеркивает, что формализм знаний рождается не только тогда, когда ученик плохо понимает усваиваемый материал, но и тогда, когда он равнодушно, без должного интереса относится к содержанию того, что он учит.

Значение интереса в повышении качества знаний школьников отмечают многие советские психологи. В психическом развитии аномальных детей ему принадлежит очень большая роль.

Значение интереса для общего развития, в том числе и для развития интеллектуальной деятельности ребенка, всесторонне проанализировано Л. С. Выготским. Им вскрыты движущие мотивы деятельности — потребности, интересы, побуждения ребенка, которые активизируют не только восприятие, но и мысль. При наличии интереса ученик усиленно наблюдает за привлекающим его вниманием предметом или явлением, самостоятельно их анализирует, задает вопросы, пытается сделать выводы. В процессе такой работы интерес к изучаемому материалу постепенно усиливается, что, в свою очередь, содействует умственному развитию школьника.

Наиболее глубоко и полно влияние интереса на характер учебной деятельности аномальных детей было раскрыто Н. Г. Морозовой. Автор отмечает, что под влиянием интереса резко меняется весь характер деятельности. При наличии интереса учащиеся с отклонениями в умственном развитии работают совершенно иначе. Н. Г. Морозова указывает, что с появлением у детей-олигофренов интереса к учению меняется их облик, пробуждается познавательная активность, мобилизуется внимание, снимается утомление, повышается тонус, появляется бодрое, радостное настроение. Обычно инертные и вялые дети превращаются в инициативных, а самые трудные и беспокойные становятся внимательными и целенаправленными, более собранными и дисциплинированными.

Н. Г. Морозовой были намечены эффективные пути формирования познавательных интересов. Автор приходит к выводу о том, что работа по воспитанию и развитию интереса к учебной деятельности происходит наиболее интенсивно в том случае, если она осуществляется поэтапно.

На первом этапе предполагается обеспечить усвоение детьми необходимых исходных знаний, умений и речевых средств.

На втором этапе нужно сформировать положительное отно-

шение к предмету и деятельности. Для этого следует, во-первых, пробудить положительные переживания, связанные с предметом, деятельностью и участвующими в ней лицами; во-вторых, раскрыть значение предмета, личный и общественный смысл деятельности. Наконец, на третьем этапе происходит формирование собственно интереса в процессе специально организованной деятельности.

Н. Г. Морозова установила ряд показателей интереса к уроку. К ним относятся:

1. Отсутствие отвлечений во время урока.
2. Сосредоточенность внимания на основной теме.
3. Стремление выяснить все, что непонятно.
4. Появление вопросов, на которые учащиеся хотели бы иметь ответ.
5. Стремление самостоятельно размышлять и делать выводы.
6. Сожаление по поводу окончания урока.
7. Беседа детей с учителем и между собой о теме урока после звонка.
8. Охотное и активное выполнение заданий и всех работ, связанных с темой урока.
9. Общее оживление в связи с преподнесением материала.
10. Стремление выполнить дополнительную работу в связи с заинтересовавшей учащихся темой.

Ни один из этих критериев, взятый сам по себе, подчеркивает Н. Г. Морозова, еще не свидетельствует об интересе. Однако их совокупность или наличие большинства из них присущи всякому интересному для детей уроку.

Организуя изобразительную деятельность учащихся, необходимо позаботиться о выработке у них познавательного интереса, содействующего преодолению интеллектуальной пассивности и формального отношения к рисованию.

Решение этих вопросов требует соблюдения последовательности и должно осуществляться в несколько этапов.

На первом этапе, который совпадает с пропедевтическим периодом обучения рисованию, неправильно было бы направлять деятельность учащихся на решение конкретных изобразительных задач, касающихся непосредственно воспроизведения формы и структуры какого-либо предмета. На этом этапе очень важно воспитать у детей начальные формы сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений), а также научить их концентрировать свое внимание на определенных свойствах объектов изображения.

Чрезвычайно важной предпосылкой для развития интереса к рисованию следует считать наличие у детей «ручной умелости». Но именно слабые технические умения умственно отсталых школьников (наряду с другими недостатками) являются в этом серьезным тормозом. Поэтому на первоначальном этапе значительное место необходимо отводить организации практических

занятий «с карандашом в руке», чтобы научить детей выполнять самые простейшие, элементарные графические действия. Этому должны благоприятствовать разнообразные графические упражнения игрового характера (в том числе по подражанию) с использованием разнопланового и красочного материала.

Система увлекательных упражнений типа «наматываем клубок ниток», «дождик кап-кап-кап» и др. (Е. А. Флерина), а также дидактические задачи сенсорного характера, связанные с узнаванием, называнием и различением предметов по разным признакам, обеспечивают тот минимальный уровень познавательных и графических средств, который дает возможность перейти к следующему этапу формирования интереса к изобразительной деятельности.

На втором этапе необходимо вызвать у детей положительное отношение к деятельности рисования. Этим целям служит вводная беседа учителя, в ходе которой учащиеся знакомятся с объектом изображения и содержанием предстоящей работы.

Особая роль в создании заинтересованного, радостного отношения к рисованию принадлежит объекту изображения. Практика показывает, что наибольшее внимание умственно отсталые дети проявляют к уже знакомым им предметам. Наряду с установлением внешних признаков, узнать и о некоторых внутренних свойствах объекта (например, о материале, из которого он сделан, способе крепления или вращения отдельных деталей и т. д.).

Используемые в качестве натурной модели должны быть средством развития у учащихся познавательного интереса. Имеются в виду различные конструкции из элементов строительного материала (домики, башенки, пирамидки и др.), а также детские игрушки, имеющие несложное строение (вагон, грузовик, автобус, трактор, подъемный кран и др.).

Существенное значение в плане мобилизации активности детей на занятиях по рисованию имеет цвет изображаемого предмета и его частей. Многоцветный предмет особенно сильно привлекает к себе внимание учащихся. В связи с восприятием таких предметов дети испытывают положительные эмоции и желание поскорее приступить к выполнению задания. Кроме того, у детей появляется повышенное желание лучше рассмотреть детали объекта, т. е. активизируется их аналитическая деятельность, что в конечном итоге способствует преодолению некоторых трудностей, связанных с передачей строения и формы натурной.

Проведенная нами проверка степени привлекательности натурной показала, что учащиеся младших классов вспомогательной школы предпочитают рисовать многоцветные предметы. Так, например, в одном из случаев использовались два типа постройки из кубиков строительного конструктора — сложная и простая. Сложная постройка состояла из цветных элементов, а более простая была одноцветной. Учащиеся могли рисовать любой из объектов по своему усмотрению.

В итоге оказалось, что подавляющее большинство испытуемых нарисовали разноцветную, хотя и более сложную по конструкции, модель. Те из детей, которые выполнили рисунок простой постройки, не ограничивались одноцветным раскрашиванием и использовали, как правило, все имеющиеся в их распоряжении карандаши.

Не менее важное значение для создания предпосылок к развитию у учащихся познавательного интереса имеет правильный выбор объекта или образца (в декоративном рисовании) в соответствии с графическими возможностями детей. Это условие является необходимым по двум причинам: во-первых, непосильная или, наоборот, чрезмерно легкая работа теряет свое коррекционное значение; во-вторых, детям не удается нарисовать слишком сложный для изображения объект или узор, что, естественно, отрицательно сказывается на формировании интереса к изобразительной деятельности.

Н. Г. Морозова считает, что «мотив входит в характеристику интереса как один из самых существенных его компонентов. При наличии интереса к деятельности ее мотив (познание и овладение) совпадает с целью — познать и овладеть этой деятельностью»¹.

Организуя и направляя процесс рисования, следует увлечь учащихся значимостью предстоящей работы. Необходимо, чтобы дети осознали важность и полезность того, что они делают. Так, например, перед рисованием с натуры морских сигнальных флажков (III класс) учитель сообщил учащимся следующее: «Скоро в нашей школе будет праздник песни. Наш класс выучил песню о юных моряках. Вы ее хорошо знаете. На празднике нам надо украсить сцену так, чтобы она оказалась похожей на корабль. Сегодня на уроке вы будете рисовать морские сигнальные флажки. На уроке ручного труда мы прикрепим эти флажки к веревочке. После этого привяжем веревочку с флажками к мачте с флагом». Далее учитель рассказал о приемах и последовательности изготовления флажков.

Конкретные и понятные общественно значимые задания в существенной мере стимулируют деятельность учащихся. Кроме того, они способствуют усилению интереса к процессу рисования. Это хорошо видно на примере выполнения таких заданий, как оформление классного «календаря природы», раскрашивание накладных букв для организуемой школой выставки, изготовление карточек с рисунками для школьной игротки, коллективное рисование декораций для кукольного театра и т. п.

В качестве иллюстрации приведем еще один пример, показывающий, как повышается ответственность учащихся, если перед ними ставится задача, которая имеет общественное значение.

¹ Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., 1969, с. 37.

В канун новогоднего праздника учащиеся V класса в соответствии с учебной программой получили задание нарисовать карнавальные маски. Учитель подробно объяснил и показал порядок выполнения рисунка. Однако учащиеся должного внимания к работе не проявили, часто отвлекались, прикладывали нарисованные маски к лицу, переговаривались, смеялись и поэтому делали много ошибок.

Стремясь сделать так, чтобы дети не отклонялись от поставленной задачи, учитель сказал: «Маски, которые вы рисуете, мы должны подарить ученикам II класса. У них будет новогодний карнавал, а сами сделать маски они еще не умеют. После урока пойдем к ним в класс».

Слова учителя моментально изменили ситуацию в классе. Одни учащиеся стали просить новый лист бумаги, чтобы начать рисунок заново, другие обращались за помощью к учителю («Помогите мне», «Исправьте мой рисунок», «Я не могу нарисовать глаз» и т. п.), третьи сосредоточенно исправляли допущенные ошибки. В классе установилась тишина: все сосредоточилось на своих работах. С особым удовольствием дети раскрашивали рисунки гуашевыми красками. Вырезав маски по контуру, они приклеили к ним кусочками лейкопластыря тонкие резинки. Подарки были готовы.

Этот пример показывает, как меняется отношение школьников к рисованию. Из деятельности «для себя» она превращается в общественно полезную деятельность «для других». В этом случае у детей возникает стремление сделать рисунок лучше, достичь более высоких результатов. Учащиеся в меньшей степени отвлекаются от работы, реже «теряют» поставленную перед ними задачу.

Раскрывая значение предстоящей работы, полезно подчеркнуть важность соблюдения эстетических требований к рисунку. В этом отношении заслуживает внимания прием демонстрации работ учащихся из другого класса. Мы неоднократно были свидетелями того, что дети проявляли повышенный интерес к рисункам своих товарищей. Учащиеся с удовольствием и очень внимательно рассматривали рисунки своих товарищей и при этом непременно хотели узнать их фамилии. Демонстрация образца рисунка радует и вдохновляет ребенка, вызывает готовность немедленно приступить к работе и выполнить ее наилучшим образом.

Повышенная заинтересованность в том, чтобы рисунок оказался правильным и красивым, делает ученика интеллектуально активным, внимательным и ответственным.

Желание детей как можно лучше выполнить рисунок во многом зависит от заинтересованности учителя и его веры в успех своих воспитанников. Несмотря на интеллектуальную недостаточность, умственно отсталые школьники хорошо чувствуют и понимают, как к ним относится учитель. Внимание и благожела-

тельность, ровный и спокойный тон, своевременно оказанная помощь, справедливая оценка деятельности имеют большое значение. Понимание стремлений учащихся и доброе к ним отношение располагают детей к учителю, вызывают у них ответные чувства и стремление выполнить наилучшим образом предложенное задание.

Таким образом, комплекс соответствующих мероприятий создает психологические предпосылки к формированию у учащихся интереса к изобразительной деятельности.

На третьем этапе педагогическая работа направляется на организацию познавательной активности умственно отсталых школьников.

Необходимо построить занятия таким образом, чтобы они побуждали детей к продуктивным интеллектуальным операциям. Достичь этого можно путем максимального использования внутренней и внешней активности школьников. В этом случае будет обеспечен коррекционно-развивающий характер самого процесса изображения. Кроме того, у учащихся возникнет познавательный интерес.

Прежде всего необходимо создать условия для ориентировочно-исследовательской работы учащихся. Такая работа предопределяет успешность выполнения задания. Для этого целесообразно использовать систему действий, включающую не только словесно-зрительное, но и двигательное-осознательное ознакомление с предметами. (Об этом подробно говорилось в предыдущих разделах данной главы.) Важно подобрать такое содержание учебного материала, которое позволяло бы учащимся при активной помощи учителя самим участвовать в анализе объекта, в создании его образа.

На уроках рисования с натуры этому способствует использование специально подобранных разборных моделей из цветных элементов и разнообразных игрушек, которые можно легко разделить на части.

На уроках декоративного рисования весьма целесообразно пользоваться магнитной доской, которая позволяет по-разному манипулировать составными элементами при их подборе; кроме того, оказывается возможным проделывать соответствующие перемещения в случаях определения композиции рисунка.

На уроках тематического рисования с целью образования правильных представлений важно использовать макеты предметов. Такие макеты помогают детям правильно передавать в рисунке содержание предложенной им темы.

В проведенном нами исследовании практические действия учащихся с реальными объектами или с декоративными элементами были ориентированы на выявление признаков этих объектов или определение структуры декоративной композиции. Фактический разбор подлежащих изображению объектов осуществлялся учениками под руководством учителя, который направлял

и при необходимости исправлял их действия. Мысленному анализу предшествовало наглядно-действенное выполнение практической задачи. Организованное вначале внешнее действие затем проходило ряд этапов. При изображении плоских предметов широко использовался способ двигательного подкрепления их контурного построения. В процессе этой деятельности мышление ребенка концентрировалось на необходимых для изображения признаках натуры, которые в обычных условиях, как правило, не выделяются или выделяются лишь частично. Все это побуждало учащихся ставить соответствующие вопросы и давать на них правильные ответы. Так, например, вместо наблюдавшегося ранее пассивно-безразличного отношения к объекту у них возникла потребность получить как можно более точные сведения об его форме, конструкции, расположении частей. Это, в свою очередь, вело к тому, что школьники по нескольку раз подходили к предмету и не только повторно его рассматривали со всех сторон, но и пытались потрогать, обвести по контуру, сопоставить детали. Об изменении отношения учащихся к натуре свидетельствовал и многократный перенос взгляда с рисунка на объект и обратно.

О возникшем у детей познавательном интересе говорит и тот факт, что они стали искренне огорчаться, когда на уроке тематического рисования учитель убирал продемонстрировавшийся макет. В этих случаях дети говорили: «Не надо убирать», «Мы хотим смотреть», «Так не будет получаться» и т. п.

Растущий познавательный интерес особенно заметно проявляется во время объяснения нового задания и демонстрации на доске порядка построения рисунка. Возникающее «буквально на глазах» изображение изумляет и восхищает школьников. Учащиеся пристальнее всматриваются в изображение, стараются понять и запомнить последовательность создания рисунка.

О возросшем интересе к рисованию говорит и увеличение задаваемых учащимися вопросов. При этом наблюдается закономерная тенденция: чем старше школьники, тем больше вопросов они задают.

Показательно, что по мере проведения целенаправленной коррекционно-воспитательной работы изменяется содержание вопросов. В начальной стадии обучения школьников чаще всего интересует материал, из которого сделан предмет («А из чего он сделан?») или способ перемещения игрушки и крепления ее узлов («Она заводная?», «А верхняя часть снимается?» и др.). К концу учебного года ученики интересуются структурой объекта, характером размещения рисунка на листе бумаги, порядком построения.

Интерес к изобразительной деятельности и результатам своего труда вызывает у учащихся вспомогательной школы необходимость чаще обращаться к учителю за помощью. Важно так организовать деятельность ребенка, чтобы она находилась в зоне его ближайшего развития. В частности, показ на отдельном

листе бумаги доступных приемов изображения и их воспроизведение по подражанию вслед за учителем дают возможность ученику в будущем при выполнении сходной работы действовать самостоятельно.

Наблюдения показывают, что возникший познавательный интерес резко снижает пассивность умственно отсталых школьников при подведении итогов урока. Благодаря проделанной работе, у детей появляется потребность принять активное участие в рассматривании и оценке выполненных рисунков. Если на первоначальном этапе обучения анализ изображения был возможен только с помощью учителя, то теперь учащиеся проявляют некоторую самостоятельность, делают критические замечания и правильные выводы.

Таким образом, последовательное формирование интереса к занятиям рисованием представляет собой мощный источник активизации деятельности учащихся вспомогательной школы, их интеллектуальной, эмоционально-волевой и графо-моторной сферы.

Вопросы

1. Какое значение имеет интерес к рисованию для осуществления коррекционно-воспитательной работы на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе?
2. Как изменяется характер изобразительной деятельности школьников под влиянием интереса?
3. Каковы показатели интереса к уроку изобразительного искусства?
4. Каковы этапы развития интереса к изобразительной деятельности?
5. Как формируется интерес к занятиям рисованием?

Задания к главе III

1. Проведите наблюдения за работой класса на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе. Опишите используемые учителем приемы, направленные на сенсорное воспитание умственно отсталых детей.
2. Проверьте на практике эффективность приемов изучения (обследования) свойств изображаемых предметов с учетом особенностей восприятия младших умственно отсталых школьников. Покажите экспериментально положительную роль обводящих движений руки при определении формы плоских предметов.
3. Разработайте серию графических упражнений, направленных на преодоление недостатков зрительно-двигательной координации и развитие тонкой произвольной моторики рук учащихся вспомогательной школы. Опытным путем докажите коррекционно-развивающее влияние занятий рисованием на графо-моторную сферу деятельности учащихся. Проиллюстрируйте это детскими рисунками.

4. Подберите дидактические игры и упражнения на узнавание, различение и называние предметов по величине, форме, цвету, положению в пространстве. Приведите их в соответствие с возможностями умственно отсталых школьников. Проверьте на практике и опишите результаты их использования во вспомогательной школе.

5. Руководствуясь школьной программой, определите содержание уроков декоративного рисования на четверть. Предусмотрите целесообразное усложнение учебного материала.

6. Определите содержание уроков рисования с натуры на четверть. Выделите коррекционно-развивающие задачи каждого урока с таким расчетом, чтобы они были объектом специального внимания учителя. Подберите приемы, активизирующие познавательную деятельность школьников с целью получения наиболее полных и четких представлений об изображаемом предмете.

7. Проанализируйте используемые на уроках тематического рисования методы работы и определите их коррекционно-развивающую направленность. Дайте оценку способам обучения, сочетающим в себе элементы непосредственного изучения (обследования) предмета и его воспроизведения по представлению.

8. Разработайте конспект урока рисования на тему. Предусмотрите в нем многокомпонентные графические задачи на пространственную ориентировку. Покажите различные способы и средства повышения активности учащихся в этом виде ориентировки и их значение для коррекции недостатков интеллектуальных действий.

9. Определите способы формирования у учащихся умения анализировать собственные рисунки и рисунки своих товарищей. Проведите коллективный просмотр работ в конце урока. Определите, ясна ли детям цель просмотра. Выясните, какими критериями пользуются дети при оценке работ. Установите степень активности учащихся.

10. Отберите рисунки учащихся одного класса по видам работы (с натуры, декоративные, тематические), выполненные в начале, середине и конце учебного года; сравните эти рисунки и покажите, как постепенно совершенствовалась изобразительная деятельность школьников и в чем это выразилось.

Литература к главе III

- Аванесова В. Н. Дидактические игры.— В кн.: Сенсорное воспитание в детском саду /Под ред. Н. П. Сакулиной и Н. Н. Поддякова. М., 1969, с. 176—212.
- Блехер Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в I классе. 2-е изд. М., 1964.
- Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., 1969.

Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М., 1974.

Головина Т. Н. К вопросу о коррекционной работе с цветом в младших классах вспомогательной школы.— В кн.: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж. И. Шиф и Т. Н. Головиной. М., 1977, с. 88—97.

Головина Т. Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков.— В кн.: Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. М., 1980, с. 95—122.

Грошенков И. А. Некоторые приемы активизации мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроках рисования.— В кн.: Специальная школа, вып. 3, М., 1964, с. 63—67.

Грошенков И. А. Обучение изобразительному искусству.— В кн.: Обучение учащихся I—IV классов вспомогательной школы/ Под ред. В. Г. Петровой. М., 1976, с. 265—328.

Грошенков И. А. Основные принципы работы по развитию познавательной деятельности у умственно отсталых школьников в процессе рисования.— Дефектология, 1980, № 1, с. 18—24.

Комарова Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников. М., 1970.

Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду/ Под ред. Н. П. Сакулиной. М., 1971.

Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). М., 1969.

Нудельман М. М. О некоторых особенностях представлений учащихся вспомогательной школы.— В кн.: Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы/ Под ред. И. М. Соловьева. М., 1953, с. 133—161.

Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. М., 1963.

Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике во вспомогательной школе. 2-е изд. М., 1976.

Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.

Сенсорное воспитание дошкольников/ Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. М., 1963.

Сакулина Н. П. Роль слова и наглядных приемов в обучении рисованию и лепке в детском саду.— Известия АПН РСФСР, вып. 69, 1955.

Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1965.

Щербакова К. В. Формирование изобразительных навыков у учащихся I—III классов вспомогательной школы.— Дефектология, 1975, № 5, с. 58—62.

Глава IV

УРОК РИСОВАНИЯ КАК ФОРМА КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

§ 1. СТРУКТУРА УРОКА РИСОВАНИЯ

Общее развитие ребенка, как и развитие отдельных его способностей, не может проходить спонтанно. «Нужна особая направленность учебного процесса для того, чтобы он оказался эффективным для развития»,— подчеркивает Л. В. Занков¹. Эта «особая направленность» обучения осуществляется на уроке.

Урок во вспомогательной школе сохраняется в качестве основной формы организации учебной деятельности школьников. Как правило, проводятся уроки комбинированного типа, на которых решаются в том или ином порядке несколько дидактических задач (повторение пройденного, объяснение нового материала, закрепление полученных знаний и умений). Поставленные задачи реализуются на основе тех же дидактических принципов, что и в массовой школе. Однако они значительно модифицируются и используются своеобразно, с учетом познавательной деятельности умственно отсталых детей.

Помимо общеобразовательных задач, осуществляемых на уроках рисования, первостепенное внимание уделяется тому, чтобы, обучая, исправлять, корригировать недостатки психики учащихся. Для этого нужны такие дидактические приемы и методы, которые имеют специальное назначение и без которых невозможно эффективное проведение коррекционной работы. В связи с этим можно говорить о том, что в дидактике специальной школы имеет право на самостоятельное существование особый специфический принцип — принцип коррекционной направленности обучения. Этот принцип применительно к занятиям рисованием во вспомогательной школе состоит в том, чтобы содействовать преодолению существенных недостатков познавательной деятельности учащихся путем формирования и развития у них правильного восприятия формы, конструкции, цвета предметов, их положения в пространстве и умения находить в предметах существенные признаки, а также устанавливать существующее между ними сходство и различие. Принцип коррекционной направленности обучения предполагает активное развитие у учащихся интеллектуальных операций и прежде всего процессов

¹ Занков Л. В. О начальном обучении. М., 1963, с. 21.

анализа, синтеза, сравнения, а также умения планировать свою работу, намечать последовательность выполнения рисунка. Благодаря успешной реализации этого принципа у детей совершенствуются зрительно-моторные координации, происходит заметный сдвиг в эмоционально-волевой и двигательной сфере.

Независимо от вида работы (будь то рисование с натуры, декоративное или тематическое рисование) на каждом хорошо организованном уроке четко выделяются основные этапы (звенья).

Общая организационная структура урока рисования во вспомогательной школе может быть представлена в следующем виде:

I. Подготовительная часть

1. Организационный этап (общая организация детей, подготовка необходимых учебных принадлежностей).

2. Вводная беседа (мобилизация внимания, создание эмоциональной заинтересованности, повышение мотивации изобразительной деятельности школьников).

II. Основная часть

1. Анализ объекта изображения (натуры или образца) по форме, величине, строению, цвету, положению в пространстве или выявление сюжета рисунка (в тематическом рисовании).

2. Определение последовательности выполнения рисунка (планирование деятельности).

3. Указания к началу работы (рекомендации по композиции рисунка и технике его исполнения, предупреждение возможных ошибок).

4. Работа учащихся над рисунком и руководство процессом изобразительной деятельности (осуществление фронтального, дифференцированного и индивидуального руководства; повторное привлечение внимания детей к объекту изображения; актуализация представлений, активизация и стимуляция деятельности учащихся; дополнительный показ технических приемов рисования и т. п.).

III. Заключительная часть

1. Подведение итогов урока (обобщение деятельности учащихся; просмотр и развернутый анализ работ с точки зрения поставленных задач; фиксирование внимания детей на ошибках и достоинствах рисунков; оценка их учениками и учителем).

2. Задание на дом.

3. Организованное окончание урока.

Рассмотрим структуру урока более подробно.

I. Подготовительная часть.

Организационный этап. Это подготовительная, наиболее короткая по времени часть урока может быть эффективно использована в воспитательных целях. По заданию учителя дежурные

раздают тетради для рисования, простые и цветные карандаши, резинки, кисти, акварельные и гуашевые краски, баночки с водой, листы бумаги для пробы красок и т. п.

Учитель контролирует наличие учебных принадлежностей и правильное, наиболее целесообразное размещение их на партах, следит за тем, чтобы на рабочем месте не было ничего постороннего, не имеющего отношения к уроку рисования.

На этом же этапе урока вывешиваются необходимые образцы работ, таблицы, схемы построения рисунка, устанавливаются модели для рисования с натуры. Предметы, которые предстоит рисовать, учащиеся располагают на специальных столиках — подставках — или прикрепляют к доске на указанное учителем место. Небольшие по размерам предметы, служащие объектами изображения, дежурные раздают непосредственно перед началом их рассматривания и изучения.

Такую подготовительную работу ученики выполняют по очереди под контролем учителя, который стремится к тому, чтобы их действия были осознанными и целенаправленными. В том случае, если дежурный допускает какую-либо ошибку, учитель, обращаясь к другим детям, просит объяснить ее причину и исправить.

Вводная беседа. Цель вводной беседы состоит в том, чтобы мобилизовать внимание учащихся, заинтересовать их предстоящей работой, вызвать у них живое, эмоциональное отношение к процессу рисования. При наличии интереса учащиеся работают совершенно иначе. Характер изобразительной деятельности резко меняется: становится активным, радостным, более самостоятельным. Интерес к занятиям снимает утомление, оказывает существенное влияние на формирование графических навыков, положительно сказывается на качестве рисунков, обеспечивает более эффективное проведение коррекционной работы на последующих этапах работы.

Создание заинтересованности в начале урока достигается разными средствами. Прежде всего учитель рассказывает о содержании предстоящей работы, знакомит детей с объектом изображения и его назначением. Учащиеся с помощью учителя определяют материал, из которого сделан предмет.

Далее учитель рассказывает, чему дети будут учиться на уроке, объясняет, какое практическое значение имеет предлагаемое задание и где можно использовать выполненный рисунок. Он показывает лучшие рисунки учеников параллельного класса и аналогичные образцовые работы из коллекции детских рисунков методического фонда школы (класса). Кроме того, в соответствии с темой урока демонстрируются печатные таблицы изображаемых предметов или орнаментов, репродукции картин, иллюстраций из книг и журналов, плакаты и открытки; читаются отрывки из литературных произведений, загадки, отдельные строки из стихотворений, песен.

В младших классах учитель вызывает интерес к работе с помощью внесения в рассматривание предметов элементов игры и занимательности.

Таким образом, воздействуя на чувства детей, учитель вызывает необходимую активность и адекватное отношение к поставленным задачам.

II. Основная часть

Анализ объекта изображения (натуры или образца) или выявление сюжета рисунка (в тематическом рисовании). Этот этап урока предвещает практическую деятельность учащихся. Следует особо отметить, что без помощи учителя большинство умственно отсталых детей (особенно в младших классах) не могут самостоятельно всесторонне изучить объект изображения. В связи с этим учитель организует определенным образом их деятельность и проводит совместно с учениками углубленное рассматривание, разбор и изучение образца или предмета. Такой анализ, как правило, должны делать сами дети, отвечая на вопросы, поставленные учителем. Если учитель все объясняет и рассказывает сам, то утрачивается смысл, значимость проводимой коррекционной работы.

Обследование предмета обычно проводится по следующей схеме:

а) организация восприятия предмета в целом (его общая характеристика: назначение, материал, из которого он сделан, эстетическая оценка).

б) анализ предмета:

выделение основной, наиболее крупной части;

выделение остальных частей;

определение формы основной части;

определение формы остальных частей;

установление конструкции, строения предмета (расположение частей по отношению к основной части и по отношению друг к другу); выделение цвета каждой части;

в) повторное привлечение внимания учащихся к предмету в целом (синтез, объединение отдельных свойств в целостный образ предмета).

Недостатки общего психического развития умственно отсталых школьников вызывают необходимость направлять их деятельность по определенному пути. Чтобы сделать учебное задание доступным для выполнения, приходится фиксировать внимание детей на наиболее значимых для рисования моментах. В частности, рассматривая предмет (образец), учащиеся с помощью учителя определяют характерное строение этого предмета (образца), выясняют его основную форму (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник; шар, куб, конус, цилиндр; длинный, узкий, низкий, широкий и т. д.), устанавливают перспективное сокращение объекта. Кроме того, уточняются пропорции и сравнительная величина частей предмета (большой, маленький,

больше, меньше, длиннее, короче и т. д.), расположение деталей предмета (образца) по отношению друг к другу (слева, справа, сверху, снизу, выше, ниже и т. д.), их цвет и (в старших классах) распределение светотени на поверхности формы.

В ходе беседы учитель стремится к тому, чтобы учащиеся активно участвовали в анализе объекта (образца).

Для того чтобы последовательно формировать у учащихся готовность к сознательному восприятию объекта, требующему определенного уровня аналитико-синтетической деятельности, учителю приходится использовать специфические приемы обучения, о которых подробно говорилось в предыдущем разделе этого пособия.

Определение последовательности построения рисунка. После ознакомления учащихся с предметом или образцом учитель помогает им установить порядок выполнения работы: с чего начать рисунок, как его продолжить, каковы этапы построения рисунка. От этого во многом зависит точность изображения, особенно в случаях, когда предмет состоит из многих деталей.

Для того чтобы изобразительная деятельность носила целенаправленный характер и учащиеся не отклонялись от конечной цели, учителю приходится весь процесс построения рисунка делить на ряд этапов. Каждый из них надо сопровождать подробными объяснениями и указаниями.

Первоначально многие задания выполняются в виде «графических диктантов» (учащиеся рисуют вслед за учителем, повторяя его действия).

В зависимости от возраста учащихся и их графической подготовленности рекомендуется придерживаться следующей схемы обучения планированию построения рисунка:

I период

— подробные объяснения и показ учителем на доске всего хода построения изображения;

— поэтапная проработка построения рисунка (устное повторение, осмысливание, запоминание);

— практическое выполнение рисунка учениками;

— отчет учащихся о порядке построения рисунка;

II период

— совместное с учениками определение последовательности выполнения рисунка;

— показ учителем отдельных, наиболее сложных моментов схемы построения изображения;

— повторение учениками порядка выполнения задания;

— практическая работа учащихся;

III период

— выполнение рисунка на основе самостоятельного анализа схемы построения изображения;

Указания к началу работы. Этот этап урока непосредственно предшествует практической работе учащихся. Учитель напо-

минает о правилах расположения листа бумаги. С детьми проводится работа, связанная с их пространственной ориентировкой на плоскости листа бумаги; даются конкретные указания по композиции: где и как расположить отдельные элементы рисунка, какова их величина, что нарисовать на первом плане, что — на втором. Учитель предупреждает возможные ошибки в передаче размеров предметов на разных планах, напоминая учащимся о том, что далекие предметы изображаются мельче, а близкие — крупнее.

Чтобы размеры рисунка соответствовали размерам листа бумаги, учитель использует образец, которому должны следовать учащиеся, однако с таким расчетом, чтобы рисование с натуры не заменялось срисовыванием с готового изображения. На этом этапе урока учитель также дает рекомендации по технике работы карандашами и красками.

Работа учащихся над рисунком и руководство процессом изобразительной деятельности. После объяснения задания и соответствующих указаний к началу работы учащиеся приступают к рисованию; однако процессом изобразительной деятельности школьников руководит учитель: постоянно привлекает внимание детей к объекту изображения; предлагает сравнить свой рисунок с объектом или образцом; поощряет, активизирует и стимулирует деятельность учащихся.

Учитывая степень выраженности дефекта, необходимо чаще напоминать детям о самых простых правилах рисования, например, о том, что во время рисования не надо сильно нажимать на карандаш.

Осуществляя индивидуальный подход, учитель задает наводящие вопросы, дает советы и рекомендации, следит за правильным выполнением последовательности построения рисунка, соблюдением основных правил рисования. Наряду с этим он показывает приемы изображения отдельных деталей рисунка (на отдельном листе), исправляет допущенные детьми ошибки и т. д.

Индивидуальный подход осуществляется и тогда, когда кто-то из учеников раздражается или отказывается от выполнения задания. В этом случае, не привлекая внимания других учащихся, учитель принимает все меры к тому, чтобы успокоить такого ученика, вывести его из конфликтного состояния, включить в общую фронтальную работу.

III. Заключительная часть

Подведение итогов урока. Это, как правило, заключительная часть занятия. Во время подведения итогов закрепляется новый материал и происходит оценка результатов детского творчества.

При подведении итогов урока происходит развернутый анализ рисунков учащихся. Работы анализируются с точки зрения тех задач, которые были поставлены учителем в начале урока.

Учитель и ученики просматривают выполненные работы и при этом отмечают не только допущенные ошибки, но и достиг-

нутые успехи. Такой подход способствует формированию у детей сознательного отношения к выполнению заданий и умения преодолевать встречающиеся трудности.

Задание на дом. Учащиеся I—IV классов заданий по рисованию на дом не получают. Такую работу рекомендуется давать учащимся V—VI классов. Учитель подробно знакомит детей с содержанием домашнего задания, например, предлагает нарисовать с натуры предмет, аналогичный тому, который рисовали на уроке.

Кроме того, учитель просит детей доработать дома те рисунки, которые начали в классе, например, закончить раскраску орнамента или тематического рисунка (раскраска рисунка с натуры дома без модели не допускается). В качестве домашнего задания особенно следует рекомендовать рисование на заданную тему.

Рисунки целесообразно выполнять на отдельных листах.

* * *

Результаты коррекционно-развивающей работы в процессе урока рисования во многом зависят от наиболее целесообразного, рационального дозирования каждого его этапа. При этом подготовительная часть урока (т. е. организационный момент и вводная беседа) не должна быть слишком продолжительной. Повышение работоспособности, «вработываемость» наступает через 5—10 минут после начала урока. Затем следует наиболее активная и продуктивная фаза деятельности учащихся (от 10-й до 30-й минуты урока). Именно в этот период важно направить интеллектуальную деятельность школьников на всестороннее познание объекта изображения и планирование работы. В этот же период, как правило, выполняется и основная — графическая — часть задания.

Примерно на 25—30-й минуте урока, когда наблюдается общее утомление школьников, рекомендуется вводить упражнения, восстанавливающие их работоспособность (физкультурная пауза, минутки отдыха и т. п.).

В заключительной части урока (от 30-й до 45-й минуты) учащиеся производят работу, которая в меньшей степени связана с необходимостью выполнять умственные действия (раскрашивание рисунка, рассматривание готовых работ одноклассников и т. п.).

Предлагаемая структура урока рисования и примерное распределение времени на каждом из этапов в наибольшей степени отвечают особенностям познавательной деятельности умственно отсталых школьников. Кроме того, такая система обеспечивает рациональное управление деятельностью учащихся на всех этапах работы над рисунком.

Вопросы

1. В чем сущность коррекционной направленности обучения на уроках рисования?
2. Какова структура урока рисования во вспомогательной школе?
3. Какое значение имеет участие самих детей в выявлении особенностей предмета или образца?
4. Какие приемы используются при обучении школьников планированию построения изображения?
5. Какова роль учителя в организации самостоятельной работы учащихся на уроке? Какие индивидуальные особенности детей при этом учитываются в первую очередь?
6. В чем заключается коррекционно-воспитательная и учебная ценность развернутого анализа детских рисунков?
7. Как наиболее рационально следует распределять учебное время с учетом структуры урока рисования?

§ 2. АНАЛИЗ УРОКА РИСОВАНИЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ценным средством повышения качества коррекционно-воспитательной работы в процессе обучения детей изобразительной деятельности является анализ урока рисования.

Сформулируем основные дидактические требования, которым должен удовлетворять урок:

1. единство общеобразовательных, воспитательных и коррекционных задач;
2. правильный выбор учебного материала (натуры, образца, темы) и методов применительно к каждому из этапов урока;
3. сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной работы;
4. организационная четкость построения урока.

Во время проведения урока во вспомогательной школе должны соблюдаться следующие условия:

- а) замедленный темп обучения (соответственно особенностям протекания нервно-психических процессов у умственно отсталых детей);
- б) некоторое упрощение структуры изучаемого материала и формируемых умений и навыков;
- в) многократное повторение (закрепление) усваиваемого материала;
- г) максимальное привлечение чувственного опыта ребенка (ощущение, восприятие и т. п.);
- д) оптимальное вовлечение учащихся в выполнение предметно-практической деятельности;
- е) опора на наиболее развитые положительные качества ученика и преодоление на этой основе общей недостаточности его интеллектуальной сферы;

ж) дифференцированное руководство учебной деятельностью школьников;

з) расчленение целостной деятельности на отдельные части, элементы, операции;

и) постоянное исправление, корректирование действий учащихся;

к) привлечение разнообразных приемов и методов с целью развития познавательных процессов и целенаправленной деятельности умственно отсталых детей.

Анализ урока рисования с точки зрения соблюдения этих условий позволяет сделать вывод о том, насколько правильно организовано коррекционное воздействие на учеников.

Для планомерного изучения эффективности педагогического процесса предлагается следующая схема разбора урока:

Примерный план анализа урока рисования

Материал урока

Соответствие темы урока требованиям учебной программы по изобразительной деятельности.

Вид работы (рисование с натуры, декоративное рисование, рисование на темы) и его связь (дидактическая и логическая) с предыдущим и последующими уроками.

Оценка содержания учебного материала с точки зрения коррекционно-развивающих задач рисования (позволяет ли подобранный материал активно влиять на сенсорные процессы, познавательную деятельность, эмоционально-волевую и двигательную сферу учащихся).

Посильность материала урока с точки зрения:

- структуры (конструкции) объекта изображения;
- его количества (объема);
- конкретности графических образов (тематическое рисование);
- изобразительных возможностей учащихся.

Соответствие материала урока задаче формирования графических навыков (владение карандашом и кистью, регулирование движения в соответствии с задачами изображения, правильная передача пространственных свойств предметов: форма, величина, пропорция).

Эстетическая оценка натуры (натурной постановки) или декоративного образца, а также иллюстративного материала, используемого на уроке в качестве дополнительного средства обучения и развития.

Наличие у учащихся интереса к объекту изображения и сохранению практической работы.

Соответствие домашнего задания теме и целям урока.

Оборудование урока

Наличие и готовность оборудования к началу занятия.

Рациональность выбора оборудования для данного урока из имеющегося в школе и его соответствие целям урока и особенностям развития умственно отсталых детей.

Обеспечение оптимальной видимости и достаточного освещения объекта изображения. Средства, с помощью которых создаются благоприятные условия для восприятия предмета или образца (целесообразные размеры объекта; наличие специальных столиков-подставок для натуры; установка ламп-рефлекторов; применение соответствующего фона, на котором размещается предмет; использование раздаточного материала и др.).

Целесообразность применения технических средств обучения на данном уроке.

Умеренность в использовании наглядных пособий и дидактического материала.

Общая оценка оборудования урока рисования.

Структура урока

Целесообразность использования «дробной» структуры урока рисования во вспомогательной школе (организационный момент; вводная беседа; анализ объекта изображения, образца или определение сюжета; планирование построения рисунка; указания к началу работы и предупреждение ошибок; самостоятельная работа учащихся над рисунком; подведение итогов урока — анализ детских рисунков и их оценка; домашнее задание; окончание урока).

Соотношение и оправданность каждого из этапов урока. Обеспечение органической связи между ними и подчиненность их образовательным, воспитательным и коррекционно-развивающим целям урока. Четкость и последовательность построения урока. Целесообразность продолжительности каждого этапа урока. Логическая и дидактическая завершенность урока.

Коррекционно-воспитательная работа на уроке

Правомерность дифференцированной постановки соответствующих образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных целей урока, затрагивающих познавательную, эмоционально-волевою и двигательную сферу деятельности учащихся вспомогательной школы.

Целесообразность приемов по усилению мотивации изобразительной деятельности школьников, по преодолению у некоторых из них индифферентности к работе и неадекватности поведения.

Эффективность использования различных методов и средств обучения и воспитания (сочетание слова, наглядности и практических действий); их соответствие возрасту учащихся, уровню развития познавательных возможностей детей.

Необходимость организации умственных действий школьников на всех этапах учебного процесса. Выполнение учащимися интеллектуальных операций (ориентировочно-исследовательских, анализирующих, обобщающих, сопоставляющих, контролирующих и др.), связанных с изучением объекта изображения и построением рисунка. Коррекционно-развивающая направленность методов обучения и воспитания. Оценка применения этих методов.

Возможность речевой активизации школьников в период изучения (обследования) изображаемого предмета. Продуктивность способов побуждения их к речевой деятельности. Необходимость контроля за речью учащихся, исправление лексико-грамматических ошибок.

Эффективность графических средств развития дифференцированных движений, тонкой произвольной моторики рук.

Коммунистическое воспитание детей на уроке рисования. Используемые в учебном процессе средства эмоционально-эстетического, нравственного и трудового воспитания учащихся.

Результативность осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся на уроке рисования.

Подготовленность учителя к уроку

Степень понимания специальной роли рисования в развитии и воспитании умственно отсталых детей. Умение использовать педагогически значимый потенциал изобразительной деятельности для решения особых задач вспомогательной школы.

Знание материала урока, умение применять разнообразные методы и способы работы, владение техникой ведения урока (выполнение учебных рисунков и правильное оформление иллюстрированного материала на классной доске, демонстрация наглядных пособий, умение своевременно приходить ученику на помощь, поддерживать интерес к рисованию и т. д.).

Использование новейшей научной общепедагогической и специальной литературы.

Способность учитывать психофизические особенности и графическую подготовленность учащихся. Умение применять в ходе урока поощрения и порицания в соответствии с личностными качествами умственно отсталого ребенка.

Характер речи учителя: ясность, точность, эмоциональная выразительность, умеренность.

Характер поведения учителя на уроке и его влияние на эмоционально-волевою деятельность и поведение учащихся.

Общая оценка подготовленности учителя к уроку.

Общая оценка урока

Продуктивность реализации образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих целей урока. Комплексный

характер средств, обеспечивающих решение поставленных задач.

Уровень организации деятельности и поведения учащихся на уроке.

Эффективность осуществления дидактических принципов обучения. Результативность индивидуальной, фронтальной и дифференцированной работы на уроке. Коррекционно-развивающая направленность урока рисования в целом и каждого из его этапов.

Знания, полученные учащимися в процессе изобразительной деятельности. Виды формируемых и закрепляемых умений и навыков.

Оценка различных сторон психофизической деятельности школьников, подвергшейся коррекционному воздействию на уроке рисования.

Целостность и законченность урока.

Вопросы

1. Чем объясняется многоплановость функций урока рисования во вспомогательной школе?

2. В связи с чем необходима дифференцированная постановка целей урока?

3. Каковы основные этапы работы на уроке рисования во вспомогательной школе?

4. Почему необходима «дробная» структура урока рисования в условиях специального обучения?

5. Какие специфические требования предъявляются к материалу и оборудованию уроков рисования во вспомогательной школе?

6. В чем сущность анализа осуществляемой на уроках рисования коррекционно-воспитательной работы?

§ 3. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ

Ведущей фигурой во вспомогательной школе является учитель. Он должен хорошо знать содержание и специфику работы с умственно отсталыми детьми.

Учитель занимает центральное место в подготовке учащихся к сознательному усвоению учебного материала. Без помощи учителя умственно отсталые школьники не могут усвоить многие знания, овладеть рядом необходимых умений и навыков. Учащиеся вспомогательной школы нуждаются в повышенном внимании со стороны педагога.

Учителю принадлежит решающая роль в реализации специальных задач вспомогательной школы, т. е. коррекции недостат-

ков познавательной деятельности детей. Эти задачи решаются в процессе разностороннего воспитательного воздействия.

Огромное значение в преодолении дефектов умственного развития школьников имеют уроки рисования. Однако не всякие занятия по изобразительной деятельности могут оказать коррекционное влияние на личность аномального ребенка. Эффективность проводимой работы всецело зависит от учителя. Чрезвычайно важно, чтобы он отчетливо понимал, что в изобразительной деятельности содержится большой резерв педагогических средств воздействия на ученика.

Учитель несет особую ответственность за соблюдение коррекционной направленности обучения и воспитания. Опытный педагог в своей практической деятельности последовательно, шаг за шагом осуществляет этот дидактический принцип. При этом коррекционно-педагогическая работа по преодолению или ослаблению тех или иных недостатков учащихся в ходе занятий рисованием не является какой-то особенной областью, изолированной от всей остальной работы. Наоборот, каждый этап урока строится в тесном единстве с дидактическими, воспитательными и коррекционными целями, которые глубоко пронизывают весь учебный процесс.

Была бы допущена серьезная ошибка, если бы урок рисования планировался по такой системе: «общеобразовательная работа» плюс «коррекционная работа», т. е. сначала обучение вообще, а затем «добавка» из области специальной педагогики. Такое структурное упрощение учебного процесса нанесло бы вспомогательной школе существенный вред.

Иногда коррекционным называют обучение, организованное по принципу «ошибка ученика — ее исправление учителем». В этом случае главное содержание коррекции усматривается в своевременном оказании конкретной помощи ребенку, допустившему ошибку в работе. Такой подход к обучению имеет ряд серьезных недостатков. Главный из них — закрепление у школьников привычки ожидать помощь со стороны учителя и, следовательно, понижение самостоятельности и активности.

Разумеется, что подобные способы организации коррекционно-воспитательной работы не имеют ничего общего с системным подходом к решению специальных задач вспомогательной школы.

Известно, что на ребенка влияют не отдельные, разрозненные средства обучения и воспитания, а целая система окружающих условий и мер педагогического воздействия. Воспитание в процессе обучения — это прежде всего организация соответствующих условий. И чем целесообразнее будут организованы такие условия, тем более положительными окажутся результаты педагогического воздействия.

К числу таких условий относится в первую очередь профессионально-педагогическая подготовленность учителя, его умение

владеть коллективом детей, знание их особенностей, выбор рациональной методики работы.

Коррекционно-воспитательная работа оказывается продуктивной в том случае, если учитываются положительные потенциальные возможности умственно отсталых детей, а не только отрицательные стороны их личности и недостатки познавательной деятельности. В связи с этим продолжает быть чрезвычайно актуальным учение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», согласно которому существует два уровня развития: актуальный (знания, умения и навыки, которыми ребенок уже владеет) и потенциальный (способность ребенка к овладению новыми знаниями, умениями и навыками). Учет потенциального уровня позволяет прогнозировать дальнейшее развитие ученика, которое идет вслед за процессом обучения, создающим так называемые зоны ближайшего развития. Эти зоны помогают определить динамическое развитие ребенка, предвидеть его ближайшие возможности, учитывать не только достигнутое сегодня, но и видеть то, что будет достигнуто завтра.

Учение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития является основополагающим при организации коррекционно-воспитательной работы.

К числу условий, обеспечивающих успешное проведение такой работы на уроках рисования, следует отнести ряд специальных знаний и умений, которыми должен обладать учитель вспомогательной школы. Имеется в виду прежде всего знание своеобразия изобразительной деятельности умственно отсталых детей: особенности передачи формы изображаемых предметов, специфическое отражение в рисунках пространственных отношений предметов, характерное использование цвета и др.

В общей системе коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования велико значение личностных качеств учителя. Эта мысль неоднократно подчеркивалась в советской и зарубежной специальной литературе. В частности, советский олигофренопедагог Ф. М. Новик писал о том, что умелое сочетание настойчивости и требовательности с любовно-доброжелательным, чутким и заботливым отношением к умственно отсталым детям — существенно важная черта поведения олигофренопедагога, обеспечивающая ему авторитет в детском коллективе.

С полным правом следует считать сугубо профессиональными такие черты характера педагога-дефектолога, как спокойствие, самообладание, уравновешенность, сдержанность. Эти качества дают учителю возможность успешно управлять поведением и деятельностью умственно отсталых детей, многие из которых чрезмерно возбудимы, склонны к бурным аффектам, растормозить импульсивные реакции учащихся — важная задача учителя.

Среди учащихся вспомогательной школы немало и таких, психическое состояние которых характеризуется вялостью, пас-

сивностью, заторможенностью. Только благодаря энергии, активности, эмоциональности и исключительной доброжелательности учителя удается преодолеть трудности в организации учебной деятельности этой категории школьников, сделать их обучение целенаправленным и эффективным.

Трудолюбие, высокая организованность и оптимизм, вера в предстоящий успех позволяют учителю добиваться высоких результатов в нелегкой, но благородной работе с умственно отсталыми детьми.

Вопросы

1. Какова роль учителя в организации коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования?
2. Какое значение имеет выявление и учет положительных потенциальных возможностей учащихся для развития у них высших психических функций в процессе изобразительной деятельности?
3. Какими специальными знаниями и умениями должен обладать учитель, чтобы организовать изобразительную деятельность учащихся в соответствии с задачами вспомогательной школы?
4. Каково значение профессиональных и личностных качеств учителя-дефектолога?

Задания к главе IV

1. Составьте календарный план работы по рисованию на определенный период. Отберите программный материал, на котором строятся эти уроки. Покажите взаимосвязь между различными видами работы. Определите учебные и коррекционно-воспитательные задачи каждого из уроков.
2. Подготовьте конспект урока по рисованию (по одному из видов работы). Предварительно ознакомьтесь с уровнем графической подготовленности учащихся на основании просмотра их рисунков. Выясните, кто из детей имеет ярко выраженные индивидуальные особенности. Предусмотрите способы индивидуального и дифференцированного руководства изобразительной деятельностью.
3. Проведите урок по предварительно разработанному конспекту. Проанализируйте урок с точки зрения выполнения программных требований и решения учебных и коррекционно-воспитательных задач. Обратите особое внимание на использованные способы развития восприятия и формирования представлений у умственно отсталых детей.
4. Продумайте систему организации умственных действий школьников на всех этапах работы над рисунком. Предусмотрите рациональное сочетание слова, наглядности и практической деятельности учащихся. Реализуйте продуманную вами систему на уроках рисования с натуры и декоративного рисования.

5. Разработайте начальный этап организации изобразительной деятельности учащихся применительно к урокам рисования на темы. Установите, в какой мере проводимая с учениками беседа помогает мобилизации их внимания, созданию заинтересованности в работе, повышению мотивации деятельности.

6. Подготовьте наглядный материал для проведения предварительно разработанного урока. В связи с этим подберите предметы для рисования с натуры, картинки с изображением предметов, которые учащиеся будут рисовать, украшенные узорами предметы или рисунки узоров. Кроме того, изготовьте модели предметов для их использования на уроках тематического рисования и начертите схемы последовательного построения рисунков.

Продумайте методику демонстрации образцов.

7. Проведите наблюдение за одним из учеников во время посещения одного из уроков рисования. Опишите (подробно) характер поведения и деятельности ребенка (сознательность, направленность, устойчивость, активность, продуктивность). Отметьте, как учитель осуществлял коррекционное воздействие на наблюдавшегося вами ученика.

Литература к главе IV

Грошенков И. А. Уроки рисования в I—VI классах вспомогательной школы. 3-е изд., испр. и доп. М., 1975.

Грошенков И. А. Роль учителя в организации коррекционно-воспитательной работы на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе.— В кн.: Вопросы олигофренопедагогики. М., 1977, с. 51—59.

Еременко И. Г. Материалы исследования процесса обучения в вспомогательной школе. Ч. I и II. Киев, 1972.

Живина А. И. Отражение требований к личности учителя-дефектолога и его профессионально-педагогической подготовке в специальной литературе.— В кн.: Вопросы олигофренопедагогики. М., 1977, с. 33—50.

Кузин В. С. Основы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе. М., 1972.

Кузин В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в I—3 классах. М., 1979.

Методика обучения рисованию в восьмилетней школе/ Под ред. А. П. Фомичева. М., 1963.

Обучение во вспомогательной школе (лекции по олигофренопедагогике). М., 1973.

Обучение учащихся I—IV классов вспомогательной школы/ Под ред. В. Г. Петровой. М., 1976.

Урок в восьмилетней школе/ Под ред. М. А. Данилова. М., 1966.

Глава V

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Первые классы вспомогательных школ нередко укомплектовываются бывшими воспитанниками дошкольных учреждений для детей с нарушением интеллекта. Поэтому очень важно обеспечить преемственность в работе детского сада и школы. Благодаря такой преемственности оказывается возможным осуществлять целенаправленное руководство изобразительной деятельностью умственно отсталого ребенка на разных этапах его обучения и воспитания.

Преемственность подразумевает прежде всего единство взглядов на задачи изобразительной деятельности в условиях специального учреждения, единое понимание роли обучения в психическом развитии детей-олигофренов и необходимости организации коррекционно направленного педагогического процесса.

Преемственность предполагает такое определение содержания учебного материала, которое учитывает особенности умственно отсталого ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, согласуется с темпами его продвижения и служит источником умственного, сенсорного, эстетического, нравственного и речевого развития. Преемственность применительно к изобразительной деятельности означает также, что в процессе индивидуального и дифференцированного обучения школьников учитель принимает во внимание усвоенные детьми в дошкольном учреждении знания, умения и навыки.

Анализ программы воспитания в специальном детском саду и программы по изобразительному искусству для вспомогательной школы позволяет говорить о единстве коррекционно-воспитательных задач и преемственности содержания занятий. Значительно сложнее решаются методические вопросы, касающиеся оптимального использования изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Это обусловлено прежде всего отсутствием специальной литературы для работающих в детских садах олигофренопедагогов. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть некоторые особенности графической деятельности умственно отсталых дошкольников и основные направления коррекционно-воспитательной работы с ними в процессе занятий рисованием.

§ 1. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Известно, что без специального обучения и воспитания умственно отсталые дети на протяжении всего дошкольного периода не проявляют подлинного интереса к рисованию.

Подавляющее большинство детей-олигофренов в возрасте 4—5 лет при поступлении в детский сад не могут выполнить даже самые примитивные изображения. Их графическая деятельность носит манипулятивный характер и находится на уровне доизобразительного черкания. Многие дети не понимают поставленной перед ними задачи: вместо того чтобы рисовать, они стучат карандашом, грызут его, мнут или рвут бумагу. Некоторые из них хаотично воспроизводят различные штрихи, почти не обращая внимания на оставляемый карандашом след, выходят за пределы листа бумаги (чертят на столе), продолжают «рисовать» даже тогда, когда карандаш сломался.

Нормально развивающийся ребенок уже к четырем годам может изобразить предмет. Умственно отсталый ребенок даже несколько более старшего возраста оказывается беспомощным при необходимости выполнить такую задачу. Предметное изображение появляется поздно (в 6—7 лет) и только под влиянием обучения. У умственно отсталых детей нет «подготовительного акта к изобразительному рисованию» (В. М. Бехтерев). В норме в этот период среди изображаемых каракулей, линий, штрихов, спиралей можно найти очертания тех или иных предметов.

Тематика рисунков умственно отсталых детей дошкольного возраста крайне ограничена и во многом зависит от содержания предшествующих занятий. В основном же они рисуют традиционные домики и некоторые предметы.

Умственно отсталые дошкольники не подчиняют свой рисунок определенному сюжетному замыслу. Как правило, они изображают один предмет или несколько не связанных по смыслу предметов. В то же время изобразительная деятельность нормальных дошкольников носит сюжетный характер. Однако и им не удается выразить в рисунке все элементы задуманного сюжета. В качестве «заместителей» недостающих элементов дети используют речь.

В отличие от нормальных детей умственно отсталые дошкольники не сопровождают речью свою изобразительную деятельность. Единичные высказывания по ходу работы обычно не имеют отношения к изображаемому.

Согласно опубликованным данным, рисунки умственно отсталых дошкольников имеют следующие характерные особенности:

а) неполнота, фрагментарность изображений (только стена или крыша у дома; ствол дерева без веток; «головног» вместо человека и т. п.);

б) отсутствие в рисунках целостного образа («разорванность» изображения, разбросанность элементов по пространству листа бумаги: дверь у дома висит в воздухе, окна размещены вне стен; руки у человека нарисованы отдельно от туловища и т. п.);

в) упрощение и искажение формы изображаемых объектов (отсутствие замкнутости при изображении контуров предметов и их частей; уподобление одной формы другой: квадрат в виде круга, круг в виде треугольника; смешение и искажение форм);

г) наличие различного рода нелепостей, обусловленных непониманием смысла изображенных частей или деталей предметов (дом с двумя крышами — вверху и внизу; дверь на крыше дома; ветки только с одной стороны деревьев и т. п.);

д) неправильная передача в рисунке пространственных отношений между элементами одного предмета, перестановка этих элементов и размещение их на листе бумаги изолированно друг от друга;

е) отсутствие цветовых характеристик в нарисованных предметах (раскрашивание изображения любым, первым попавшимся карандашом).

В рисунках умственно отсталых дошкольников можно обнаружить и другие недостатки (например, непропорциональность частей рисунка, смешение изображения относительно центра листа, несоответствие размеров рисунка и бумаги и др.). Однако эти недостатки характерны также и для рисунков нормальных учащихся младших классов.

Качественное своеобразие рисунков умственно отсталых детей дошкольного возраста в значительной мере объясняется недоразвитием их сенсорной сферы и специфическими особенностями познавательной деятельности. Многие недостатки обусловлены нарушением моторики и задержкой в развитии зрительно-двигательной координации.

Трудности формирования графических способностей обусловлены такими особенностями детей-олигофренов, как сравнительно небольшой объем внимания, быстрая утомляемость, пониженная активность, недостаточная целенаправленность. Имеющиеся у этих детей нарушения эмоционально-волевой сферы нередко отрицательно влияют на поведение. Многие дети двигательны беспокойны: встают из-за стола, ходят по комнате, хватают друг у друга карандаши и другие предметы. На замечания взрослого отвечают капризами, криком, плачем или совсем не реагируют.

Таким образом, присущие умственно отсталым значительные отклонения в развитии своеобразно проявляются в рисунке и в процессе его создания.

Следует подчеркнуть, что изобразительная деятельность в подлинном смысле слова складывается у умственно отсталых дошкольников лишь непосредственно перед их переходом во вспомогательную школу.

**§ 2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СПЕЦИАЛЬНОМ ДЕТСКОМ САДУ**

Занятия изобразительной деятельностью строятся в соответствии с действующей программой. Эти занятия служат важным средством коррекции недостатков психофизического развития умственно отсталых детей. В целях ослабления этих недостатков необходимо:

- воспитывать положительное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и ее результатам;
- учить указывать на называемый воспитателем признак;
- учить называть предметы и их изображения;
- формировать целостное восприятие предмета и добиваться его отражения средствами изобразительной деятельности (лепка, рисование, аппликация);
- учить соотносить элементы изображения с частями и деталями реального предмета и знать их названия;
- формировать правильное восприятие формы, величины, цвета, пространственных отношений и умение передать их в изображении;
- развивать моторику руки и зрительно-двигательную координацию.

Одна из первоочередных задач олигофренопедагога — выявление индивидуальных особенностей ребенка и характера его изобразительной деятельности. Учет того и другого поможет воспитателю правильно организовать занятия и определить оптимальные способы управления поведением детей.

В процессе коррекционного обучения можно достичь значительных результатов. Этому способствует соблюдение ряда условий. К ним прежде всего относится введение подготовительного периода. Цель этого периода — приблизить ребенка к пониманию того, что лепка, рисование, конструирование и выполнение аппликаций являются различными формами изобразительной деятельности. В этот период воспитатель формирует у детей интерес к занятиям и пробуждает эмоциональное отношение к красивому и выразительному.

Уровень графической деятельности поступающих в детский сад чрезвычайно низок. Поэтому первоначально воспитатель сам рисует, лепит, клеит, строит, а дети следят за его действиями. В ходе занятий создаются игровые моменты, в которых каждый ребенок сначала действует вместе с воспитателем, затем — по подражанию и, наконец, самостоятельно.

В качестве объектов изображения используются хорошо знакомые детям предметы, в том числе игрушки, которые нетрудно нарисовать, слепить, построить (домик, башня, ворота, шарик, мячик, пряник, баранка и т. д.). Объемные предметы (поделки

из пластилина и строительного материала) включаются в простейшие игровые действия. Этому детей надо учить, показывая, например, как построить дом, сложить башню, въехать на машине в ворота и т. д. Ребенку предлагается вслед за воспитателем покатать между ладонями шарик из пластилина, сделать из него лепешку, слепить из «колбаски» баранку и т. п.

Затем воспитатель побуждает ребенка к осознанию того, что предмет и его свойства могут быть отражены средствами изобразительной деятельности. Приведем пример. Воспитатель показывает детям три рисунка, на одном из которых изображен предварительно поставленный на стол предмет. Затем он просит детей соотнести предмет с этими рисунками и сказать, на каком из них изображен стоящий на столе предмет.

На первоначальном этапе обучения различные виды работы сочетаются друг с другом. Например, сначала шарики лепят из пластилина, затем выполняют в виде аппликации (даются готовые формы разного цвета), после чего рисуют цветными карандашами. Цвет карандашей в этот период начинает приобретать все большее значение. Хотя дети воспроизводят только карандашу, цвет может вызывать у них предметные ассоциации. Например, при восприятии желтого цвета дети говорят: «солнышко», «цыпленок» и т. д. Такие ассоциации у олигофренов неустойчивы, и поэтому их надо систематически укреплять.

Воспитатель старается развить у детей самостоятельность. Первоначально он стремится к тому, чтобы они научились фиксировать свое внимание на изображенном им предмете. Затем детям предлагаются несложные задания типа «Покажи такой же» или «Принеси такой же». Так, например, нарисовав какой-либо предмет (шар, мяч, кораблик, грузовик и т. д.), воспитатель просит найти среди нескольких игрушек (перед этим закрытых бумагой) ту, что изображена на картинке.

На характер восприятия детьми создаваемого «на их глазах» рисунка большое влияние оказывают используемые воспитателем средства и его собственная эмоциональность. Интерес к изображаемому повышается в том случае, если воспитатель говорит бодрым, жизнерадостным тоном и сопровождает свою деятельность чтением короткого стихотворения («Я рисую желтый круг и много палочек вокруг») или загадки («Меня не растили, из снега слепили, вместо носа ловко вставили морковку»). Хороший результат дает использование игр-драматизаций (воспитатель сажает на стол веселого зайку-игрушку и от его имени ведет рассказ о выполняемой деятельности).

Применяемые на занятиях педагогические средства в значительной степени используются для развития эстетического восприятия детей. В связи с этим известный советский ученый в области дошкольного воспитания Н. А. Ветлугина подчеркивает, что процесс освоения прекрасного происходит значительно интенсивнее при условии выполнения детьми посильных, понят-

ных и привлекательных активных действий. Рационально использовать такие действия умственно отсталого дошкольника — одно из важнейших условий успешного проведения коррекционных занятий по изобразительной деятельности в детском саду.

Вслед за подготовительным этапом обучения надо переходить к простейшим изобразительным упражнениям (рисунок, лепка, аппликация). В этот второй период дети знакомятся с основными материалами (краски, бумага) и орудиями деятельности (карандаши, кисти). Одновременно они осваивают элементарные технические умения (правильно держать карандаш, кисть, проводить линии, раскатывать пластилин и т. п.). В это время большая роль отводится использованию приема пассивных движений. Воспитатель вкладывает в правую руку ребенка карандаш (вначале лучше вкладывать в руку фломастер, так как в этом случае во время рисования не надо делать нажима) и «рисует» вместе с ним дорожку, травку, заборчик, ступеньки и т. п.

Особое внимание уделяется развитию зрительно-моторной координации, соединению сенсорных и моторных компонентов изобразительной деятельности. С этой целью детям предлагается ряд несложных заданий, требующих от них произвольных движений. Например, воспитатель рисует большую тучу, а затем просит детей нарисовать дождик (ритмично повторяющиеся однородные движения) или, изобразив трубу на крыше дома, дает задание нарисовать дым (неотрывные вращательные движения карандашом). Подобным образом выполняются и другие упражнения («Вода бежит из крана», «Польем цветы из лейки», «Куклу будем мыть под душем», «Кот Барсик играет клубочками» и т. п.).

Всегда следует поощрять желание ребенка многократно повторять штрихи, линии (вертикальные, горизонтальные, наклонные, дугообразные, спиралевидные и пр.), так как выполняемые при этом ритмические движения служат необходимой основой для проводимых в последующем начальных графических упражнений.

Постепенно в технике рисования происходят некоторые изменения: движения становятся увереннее, точнее, ритмичнее. Этому благоприятствует как сама изобразительная деятельность, требующая разнообразных движений руки, так и специально подобранные гимнастические упражнения для развития мелких мышц кисти и пальцев. Эти упражнения рекомендуется проводить в форме игры в течение короткого времени в начале каждого занятия.

При обучении умственно отсталых дошкольников большое место занимает показ приемов изображения. Умение подражать действиям взрослого следует расценивать как важный этап на пути развития активности и в известной степени самостоятельности ребенка-олигофрена. Дети испытывают особенное желание воспроизводить действия взрослого и видеть в нарисованном об-

разы знакомых предметов в том случае, если занятия носят живой, занимательный характер.

Известно, что при обучении нормально развивающихся детей хороший эффект дает использование метода совместных действий (так называемое «сотворчество»). Этот метод оказывается еще более значимым при проведении коррекционно-воспитательной работы с детьми-олигофренами. Метод совместных действий максимально отвечает изобразительным и познавательным возможностям умственно отсталых дошкольников, поскольку позволяет педагогу в наглядной и занимательной форме продемонстрировать тот или иной прием, предоставляя ребенку для выполнения ту часть задания, которая находится в зоне его ближайшего развития. Использование этого метода позволяет развивать малейший успех, наметившийся в деятельности маленького рисовальщика, обеспечивать ему продвижение в освоении способов самостоятельных действий при выполнении аналогичной работы.

Содержание заданий для совместного рисования подбирается с учетом индивидуальных особенностей детей. В зависимости от этого можно упрощать или усложнять работу, уменьшать или увеличивать двигательную нагрузку на руку ребенка. Приведем пример. На листе бумаги воспитатель рисует шары, флажки, цветы, а ребенок должен закончить начатые изображения, подрисовав веревочку, палочку, стебелек. Длина предлагаемых для изображения недостающих в рисунках элементов определяется возможностями дошкольника.

В детских садах практикуется так называемое коллективное рисование. Его суть состоит в следующем. К стоящему у доски мольберту прикрепляется сравнительно большой лист бумаги. Воспитатель рисует на листе бумаги яблоно (елку, улицу с домами и т. п.), а затем просит нескольких учеников внести нужные дополнения (нарисовать яблоки, повесить на елку игрушки и т. д.).

Доступность таких заданий вселяет уверенность в ребенка, вызывает у него желание самому создавать изображение. Постепенно действия дошкольника становятся более осмысленными и целенаправленными, он познает на практике значение некоторых деталей в изображаемом предмете, закрепляет их название, начинает соотносить с деталями реального предмета. Таким образом, создаются условия для перехода к формированию у детей способов обследования предметов, и методы обучения направляются в основном на развитие процессов восприятия, различения форм, цвета, величины, их воспроизведения в рисунке, лепке, аппликации.

Большое внимание уделяется сопоставлению реального предмета и изображения. Для подбора предмета к рисунку берется ограниченное количество предметов, резко отличающихся по какому-нибудь одному признаку (по форме, величине или цвету),

например шары красного, желтого и зеленого цвета или синий куб и синий шар.

Различение предметов по форме осуществляется при помощи зрения, осязания и обводящих движений руки.

Организуя рассматривание предмета, воспитатель обводит его рукой по контуру, как бы воспроизводя форму в рисунке, а затем предлагает детям проделать то же самое. Основная задача — освоить перенос обводящего движения на плоскость листа бумаги. Одновременно дети учатся сравнивать форму предмета с геометрической формой.

Если образованное при восприятии представление предмета достаточно полно и отчетливо, то показывать ребенку картинку этого предмета не следует, иначе будет происходить копирование уже готового изображения, а это наносит существенный вред сенсорному развитию.

После знакомства с каждой новой формой необходимо фиксировать в памяти ребенка ее двигательный образ. Это достигается путем изображения разнообразных предметов, основу которых составляет данная форма (например, дети рисуют мяч, воздушный шар, апельсин, яблоко, неваляшку и т. д.). Зрительный образ этих предметов закрепляется также на занятиях лепкой и аппликацией.

Сначала в игровой ситуации дошкольники знакомятся и с некоторыми пространственными понятиями, очень важными для изобразительной деятельности. Манипулируя игрушками, воспитатель показывает, что предметы могут по-разному размещаться относительно друг друга. Дети тоже участвуют в перемещении игрушек. В процессе этой деятельности у них формируется ряд представлений (вверху, внизу, слева, справа). Затем проводятся упражнения по ориентировке на листе бумаги.

Программным содержанием предусматривается организация занятий, направленных на развитие у детей умения определять разницу по величине между предметами одной и той же формы (кубик большой — кубик маленький, мяч большой — мяч маленький и т. д.). Подбирая объекты, надо следить за тем, чтобы их размеры резко отличались друг от друга.

После зрительного и тактильного обследования предметов дети лепят их из пластилина, а затем выполняют аппликации и рисунки. Этому предшествует разбор образца и сравнение готовых поделок с натурой. При определении разницы по величине двух предметов применяется способ прикладывания, примеривания, но может использоваться также и мерка (лента, полоска картона, бумаги). В действиях с предметами при их сопоставлении между собой участвуют сами дети.

Интерес дошкольников к занятиям изобразительной деятельностью в определенной мере поддерживается благодаря цветным предметам, используемым в качестве натуры или образца. Дети-олигофрены эмоционально реагируют на окраску, поэтому

важно следить за тем, чтобы она была насыщенных и чистых тонов. Это помогает им лучше различать и называть цвета.

На первых занятиях по рисованию дети получают только один карандаш. Воспитатель называет его цвет, а затем близко подносит к предмету такого же цвета. Различение по цвету проводится, как правило, в игровой форме. При этом используются хорошо знакомые детям реальные объекты. Количество используемых на одном занятии карандашей (красок) увеличивается постепенно. В этих случаях надо предоставлять детям право выбора цвета и требовать от них его словесного обозначения. Не менее важно систематически обращать внимание ребенка на соответствие раскраски рисунка цвету изображаемого предмета.

Обучение детей изобразительной деятельности в специальном детском саду организуется в тесном единстве с развитием их речи. Особая роль отводится формированию навыков словесного общения, усилению речевой активности, обогащению словаря дошкольников. В результате такой работы они начинают свободнее вступать в контакт со взрослыми и лучше понимать обращенную к ним речь.

Сначала дети учатся называть (или показывать в ответ на название) предметы, которые изображает воспитатель, а затем обозначают словом собственные рисунки, поделки, аппликации. Под влиянием направленного обучения словарь дошкольников увеличивается. Особенно возрастает количество слов, характеризующих признаки предметов (большой, маленький, желтый, зеленый, длинный, высокий, круглый, квадратный, гладкий, блестящий и др.).

Весьма ценно, что многие понятия во время занятий изобразительной деятельностью получают чувственную опору. Знание таких понятий, как «форма», «величина», «цвет», а также наличие в словаре соответствующих этим понятиям обозначений обеспечивают детям возможность выделять основные свойства предметов и изображений.

Значительным достижением является и то, что умственно отсталые дошкольники начинают активно включать свою речь в процесс изображения. Они называют предмет и его состояния. Так, например, о шаре говорится так: «Вот какой!.. Сейчас как полетит!.. И лопнуть может... Пх!.. Хороший шарик! Маленький... Вот... А этот теперь большой...»

Речевое сопровождение процесса рисования и адекватные высказывания в связи с выполненным заданием, несомненно, свидетельствуют о положительных сдвигах в развитии умственно отсталого ребенка. Об этом говорит и тот факт, что в детских рисунках, поделках, аппликациях в известной мере отражаются характерные свойства объектов. Изображения становятся более целостными. Увеличивается количество деталей. Более правильно передаются величинные и пространственные отношения между частями предметов.

Благодаря коррекционно-воспитательной работе у детей формируется положительное отношение к результатам своей деятельности, желание сберечь изображение, получить оценку со стороны взрослого, поделиться радостью с близкими. Все это следует рассматривать как элементы эстетического воспитания умственно отсталых детей.

Необходимо подчеркнуть, что эффективность занятий изобразительной деятельностью в специальном детском саду резко снижается, если в обучении и воспитании преобладают способы механической тренировки (рисование по шаблонам и трафаретам, перерисовывание готовых образцов, раскрашивание заранее подготовленных контурных изображений). Эффективность занятий также снижается и в случае чрезмерного использования графических диктантов, во время которых воспитатель воспроизводит каждый элемент рисунка, а воспитанники повторяют его действия. Это не означает, что указанные способы совершенно исключаются из арсенала используемых методических средств. В отдельных случаях их применение закономерно и оправданно.

Разнообразие содержания и методов руководства изобразительной деятельностью способствует психофизическому развитию умственно отсталых дошкольников, ведет к обогащению и перестройке их психических функций.

Вопросы

1. В чем выражается преимущество в работе с умственно отсталыми детьми дошкольного и младшего школьного возраста? Каковы, по вашему мнению, пути укрепления связи между специальным детским садом и вспомогательной школой в плане занятий изобразительной деятельностью?

2. В чем заключается и чем обусловлены характерные особенности графической деятельности умственно отсталых дошкольников? Чем эти особенности обусловлены?

3. Каков механизм влияния изобразительной деятельности на интеллектуальное, сенсорное, эстетическое и речевое развитие умственно отсталых детей?

4. Каковы пути реализации коррекционно-воспитательных задач в специальном детском саду?

Задания к главе V

1. Просмотрите выполненные умственно отсталыми дошкольниками рисунки по замыслу. Отберите те работы, в которых имеются целостные предметные изображения. Определите возраст выполнивших эти рисунки детей.

2. Подберите задания для выявления состояния моторики, качества зрительного восприятия, ориентировки в цвете и формах, в расположении предметов в пространстве. Проведите наблюдения за детьми разного возраста в процессе занятий. Проанализируйте полученные данные и сделайте нужные выводы.

3. Определите, каковы возможности умственно отсталых дошкольников в отношении выполнения простейших ритмических построений (орнамент): а) по образцу (срисовывание); б) после показа (по подражанию).

4. Проведите наблюдение занятия по рисованию (лепке, аппликации). Запишите, какие учебные и коррекционно-воспитательные задачи были поставлены воспитателем и какими методами и приемами он пользовался. Проанализируйте, в какой мере удалось решить поставленные задачи. Определите, какие методы оказались наиболее эффективными.

5. Проведите наблюдения за детьми во время занятия. Отметьте, как они принимали задачу и проявляли ли при этом достаточную активность. Отметьте, как дети приступали к работе и какие затруднения испытывали во время рисования. Установите, с помощью каких приемов воспитатель поддерживал интерес дошкольников к изобразительной деятельности.

6. Проведите занятие по разработанному конспекту и произведите анализ этого занятия с точки зрения задач воспитания и развития детей с недостатками интеллекта. Определите, какое место было отведено наглядным и словесным методам обучения. Оцените целесообразность их использования на данном занятии. Установите, в какой мере эти методы соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников.

7. Продумайте и подготовьте на отдельных листах серию графических упражнений на дорисовывание незаконченного изображения с целью развития у детей моторики руки и зрительно-двигательной координации. Проведите эти упражнения с умственно отсталыми дошкольниками 6—7 лет. Обобщите результаты наблюдений и сделайте необходимые выводы.

8. Составьте коллекцию из рисунков умственно отсталых детей дошкольного возраста.

Литература к главе V

Аванесова В. Н. Обучение самых маленьких в детском саду. М., 1968.

Венгер А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельностью. М., 1972.

Гаврилушкина О. П. Организация подготовительного периода к обучению умственно отсталых дошкольников изобразительной деятельностью.— Дефектология, 1975, № 3, с. 79—85.

Гаврилушкина О. П. О некоторых особенностях изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников.— Дефектология, 1972, № 1, с. 69—72.

Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста/ Под ред. Е. И. Радиной. М., 1967.

Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников. М., 1980.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании психолого-педагогического изучения изобразительной деятельности учащихся вспомогательной школы мы пришли к следующим выводам.

Занятия рисованием служат важным средством всестороннего развития учащихся и весьма эффективным способом коррекции отклонений в развитии.

Изобразительная деятельность находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка, поскольку в процессе изображения участвует не какая-то отдельная функция, а личность в целом.

Умственно отсталые школьники располагают значительными потенциальными возможностями, которые могут быть успешно реализованы с помощью соответствующей методики на уроках рисования.

Под влиянием правильно осуществляемого обучения изобразительной деятельности совершенствуются познавательные процессы: дифференцируется восприятие, обогащаются представления, развиваются наблюдательность и произвольное внимание, происходят положительные сдвиги в выполнении умственных операций. Изобразительная деятельность в значительной степени содействует совершенствованию эмоционально-волевой и двигательной-моторной сферы. Кроме того, она способствует обогащению и развитию речи детей. Этот вид деятельности служит одним из средств социальной и трудовой адаптации учащихся.

Основополагающая задача изобразительной деятельности состоит не столько в том, чтобы научить детей изображать какие-либо предметы и явления, сколько в том, чтобы оптимальным образом использовать ее в качестве важного педагогического средства, направленного на преодоление или ослабление присутствующих детям недостатков.

Коррекционно-развивающий эффект систематических занятий по рисованию может быть достигнут в том случае, если учитываются особенности изобразительной деятельности умственно отсталых школьников, применяются специальные педагогические методы и средства, обеспечивающие максимальное использование имеющихся у учащихся потенциальных положительных сто-

рон, правильно определяется содержание обучения с перспективой на «зону ближайшего развития».

Анализ процесса изобразительной деятельности и продуктов этой деятельности позволил выявить характерные для учащихся вспомогательной школы черты. Главное, что отличает их от учащихся массовой школы, — это более низкий уровень графической деятельности и замедленный темп ее развития. Недостатки изображения предметных форм, которые под влиянием обучения довольно быстро преодолеваются детьми с нормальным интеллектом, у умственно отсталых школьников выражены намного ярче, сохраняются длительное время и исправляются с большим трудом.

Своеобразие деятельности детей-олигофренов отчетливо проявляется в различных видах рисования (декоративное, тематическое, с натуры). Среди этого своеобразия можно, например, назвать:

недостаточное предварительное осмысление особенностей наглядно воспринимаемого объекта (натуры, образца), отсутствие умения должным образом устанавливать определенные связи и отношения между его отдельными частями;

недостаточно развитое умение использовать образец, детерминирующий при выполнении задания, и обусловленные этим недостатки планирования при построении рисунка;

слаборазвитое умение самостоятельно исправлять свои действия в соответствии с требованиями изобразительной задачи из-за нарушения самоконтроля;

механическое (шаблонное) использование ранее усвоенного способа рисования при выполнении нового задания;

сильно ограниченная способность рисовать по представлению ранее не изображавшиеся предметы и явления.

Коррекционно-развивающее влияние изобразительной деятельности на личность ребенка может осуществляться при соблюдении следующих психолого-дидактических положений:

а) неукоснительное и систематическое соблюдение принципа коррекционной направленности обучения на всех этапах работы над рисунком;

б) учет особенностей различных групп умственно отсталых, позволяющий организовать дифференцированное педагогическое воздействие; даже приблизительное деление учащихся класса на несколько групп в соответствии с их познавательными и графическими возможностями может служить рядом практических целей;

в) мобилизация здоровых и сохранных возможностей учащихся в целях углубленного анализа предмета и его правильного отражения в рисунке;

г) активизация интеллектуальной деятельности учащихся в процессе их работы над рисунком; в ходе такой активизации учитель побуждает детей к предварительному осмыслению структу-

ры объекта изображения, определению последовательности построения рисунка, сопоставлению рисунка с объектом, осуществлению контроля за выполняемыми графическими действиями и т. п.;

д) побуждение учащихся к словесному обозначению выполняемых ими действий и их результата;

е) словесное обозначение (учителем) демонстрируемого образа и процесса создания (в дидактических целях) рисунка;

ж) формирование интереса к рисованию и повышение мотивации изобразительной деятельности;

з) организация пропедевтического периода обучения; в этот период закладываются основы перцептивных действий, т. е. формируется умение обследовать предметы и их свойства (форма, величина, цвет, пространственные отношения).

Принципиально важное значение в осуществлении целенаправленного учебно-воспитательного процесса имеет содержание обучения. Эффективность коррекционной работы на уроках рисования возрастает, если выполняемые детьми задания

а) активно влияют на сенсорные процессы, познавательную деятельность, эмоционально-волевую и двигательную-моторную сферы;

б) соответствуют ближайшим возможностям умственно отсталых детей (этим возможностям должны соответствовать структура объекта изображения, количество изображаемых предметов; во время тематического рисования детям надо предлагать изображать достаточно конкретные предметы и явления);

в) активизируют и стимулируют интеллектуальную и практическую деятельность;

г) позволяют формировать и закреплять графические умения и навыки (владение карандашом и кистью, регулирование движений в соответствии с задачами изображения, правильная передача пространственных свойств предметов);

д) предусматривают закрепление знакомых действий на разном по содержанию материале;

е) способствуют всестороннему развитию;

ж) имеют практическое и общественное значение;

з) доставляют радость и чувство удовлетворения;

и) могут быть выполнены (как правило) в течение одного урока.

Следует обеспечить оптимальное соотношение (распределение часов) между различными видами рисования. На первоначальном этапе целесообразно уделять наибольшее внимание декоративному рисованию. Этот вид рисования дается умственно отсталым детям с наименьшим трудом. Кроме того, от него легче переходить к предметному рисованию.

Самые большие трудности учащиеся испытывают при выполнении рисунков на заданную тему. Это наиболее сложный для них вид работы, результативность которой находится в прямой

зависимости от наличия соответствующих представлений, сформированных, как правило, во время рисования с натуры.

Необходимо подчеркнуть ведущую роль учителя в осуществлении коррекционно-воспитательной работы на уроках изобразительного искусства. Педагог управляет процессами внутренней и внешней деятельности школьников.

Занятия рисованием приобретают действенный характер, если учитель ясно представляет себе особые задачи вспомогательной школы, хорошо знает методику и специфику работы с умственно отсталыми детьми.

Правильная оценка учителем возможностей рисования дает надежный ключ к его использованию в качестве продуктивного средства педагогического изучения детей. Наблюдая за изобразительной деятельностью ребенка, можно получить о нем такие ценные сведения, которые трудно обнаружить в других условиях. Данные наблюдений существенно дополняют характеристику ребенка. Кроме того, они помогают правильно организовать индивидуальную работу.

Изобразительная деятельность детей может служить важным дополнением к существующим методам отбора детей в медико-педагогических комиссиях при комплектовании специальных учреждений. Анализ деятельности и изучение рисунков в совокупности со всеми другими данными о ребенке способствуют не только правильной постановке диагноза, но и позволяют прогнозировать коррекционно-воспитательную работу.

Усвоенные во время уроков рисования знания, умения и навыки могут быть эффективно использованы также и на занятиях по другим предметам. Иначе говоря, рисование может выступать в качестве метода обучения. На разных уроках детям целесообразно предлагать разнообразные зарисовки. Вместе с тем и учителям следует делать на доске необходимые изображения предметов и явлений.

Необходимо в максимальной степени использовать изобразительную деятельность для развития познавательных интересов. Важно, чтобы занятия рисованием служили одним из существенных элементов коррекционно-развивающего обучения. Этому принципу надо придерживаться начиная с поступления умственно отсталого ребенка в специальный детский сад. В целях усиления руководства изобразительной деятельностью умственно отсталых детей на разных этапах их развития следует обеспечить преемственность в работе специального детского сада и вспомогательной школы.

Соблюдение всех этих требований позволит более рационально использовать изобразительную деятельность в соответствии с особыми задачами специальных учреждений.

ПРИЛОЖЕНИЕ

КОНСПЕКТЫ УРОКОВ РИСОВАНИЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ¹

I класс

Рисование геометрического орнамента по образцу

Цели урока: а) учить слитному, неотрывному, безостановочному движению при проведении прямых линий в различных направлениях; развивать умение делить отрезок на две равные части; совершенствовать приемы раскрашивания цветными карандашами; б) учить зрительно контролировать движения руки при проведении линий из одной точки в другую; отрабатывать навык ритмичности, произвольного размаха, своевременного прекращения движения в нужной точке, удержания направления движения, регуляции силы нажима на карандаш (при раскрашивании); в) воспитывать чувство симметрии и красивого сочетания цветов.

Содержание урока. Учитель демонстрирует образцы различных узоров (орнаментов). Дети их рассматривают. Они называют детали узоров, их цвет и определяют характер рисунка.

Показывая образец, который предстоит рисовать, учитель обращает внимание на форму его частей, а также на сочетание цветов. Учащиеся выделяют (обводят указкой) треугольники, из которых составлен узор, указывают на их взаимное (парное) расположение, повторяют названия цветов (желтый, синий, красный).

Дети раскрывают тетради для рисования. На листе заранее расставлены четыре точки (две красные, две синие). Эти точки надо соединить прямыми линиями. Учитель напоминает о том, в каком положении должна быть рука с карандашом при рисовании вертикальных, горизонтальных и наклонных линий. После этого учащиеся приступают к работе. Нарисованную фигуру (прямоугольник размером 5×10 см) они делят пополам так, чтобы получилось два квадрата, затем в каждом квадрате проводят из одного угла в другой прямые линии (диагонали).

Полученные треугольники учащиеся раскрашивают (попарно) цветными карандашами в основные цвета, соблюдая пределы

¹ Примерные конспекты уроков составлены в соответствии с действующей программой по изобразительному искусству для вспомогательной школы. В них представлены основное содержание и методика работы. Каждый урок предусматривает решение образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных целей.

контура рисунка (направление штрихов — сверху вниз, слева направо или под углом — определяет учитель, сообразуясь с возможностями детей).

Рисование с натуры праздничного флажка

Цели урока: а) развивать умения выделять прямоугольную форму предмета среди других форм и передавать ее в рисунке, соблюдать в работе указанную учителем последовательность; учить детей пользоваться правильным движением руки при рисовании прямых линий; б) развивать умение видеть в предмете характерные особенности и указывать на них; отрабатывать способ движения цветного карандаша по листу бумаги (неотрывное движение туда и обратно); при этом учитель следит за тем, чтобы ученики равномерно нажимали на карандаш и соблюдали контур рисунка; в) раскрыть символическое значение красного цвета флажка; создать у детей радостное, праздничное настроение; воспитывать интерес к рисованию.

Содержание урока. Учитель начинает урок с краткой беседы о Первомае и показывает учащимся несколько рисунков, на которых изображены празднично украшенные улицы. Среди множества цветов преобладает красный цвет. Учитель раскрывает символическое значение красного цвета.

Учащиеся рассматривают цветные флажки прямоугольной и треугольной формы, называют их цвет, подбирают по форме в соответствии с демонстрируемым образцом. Затем учитель устанавливает натуру — красный флажок прямоугольной формы (с отношением сторон 1 : 2). Дети сравнивают его с другими флажками и отмечают его характерную особенность (треугольный вырез). После этого учитель объясняет порядок выполнения рисунка, показывает с помощью зарисовки на доске, с чего и как надо начинать рисунок, как правильно нарисовать треугольный вырез, какой длины и толщины должна быть палочка.

На заключительном этапе работы внимание детей обращается на способ раскрашивания рисунка.

В конце урока нарисованные флажки размещаются на стенде.

Рисование на тему «Ветка с елочными игрушками»

Цели урока: а) научить передавать по представлению обобщенную форму знакомых предметов, развивать умение объединять эти предметы в одном рисунке; б) развивать творческую активность и зрительную память, умение выражать в рисунке эмоциональное отношение к изображаемому; в) создавать у детей праздничное настроение, желание рисовать, радоваться по поводу удачно выполненного рисунка; формировать умение словесно обозначать свое отношение к собственным рисункам и рисункам своих товарищей (*чисто, аккуратно, красиво, нравится*).

Содержание урока. В начале урока учитель беседует о новогодней елке; спрашивает, где и какими игрушками они украшают елку. Во время беседы учитель дополняет ответы учащихся. Наглядным пособием служит прикрепляемая к доске (по диагонали) ветка ели. Учитель демонстрирует елочные игрушки: шары, звездочки, снежинки и т. д. Он напоминает детям, что они уже рисовали флажки, бусы, которыми также украшают елку.

Далее учитель говорит о том, что елку нарисовать трудно, поэтому лучше нарисовать одну ветку с игрушками, и показывает на доске, как это делается.

Учащиеся по очереди выходят к доске и рисуют цветными мелками елочные игрушки, равномерно размещая их на ветке, а затем выполняют работу у себя в тетрадях.

II класс

Рисование в полосе узора из растительных элементов

Цели урока: а) тренировать учащихся в проведении прямых горизонтальных и вертикальных линий, в делении полосы на равные части с помощью трафарета-мерки; закреплять навыки изображения несложных по форме предметов; б) совершенствовать умения чередовать отдельные элементы узора по форме и цвету (преодолевать недостатки, обусловленные недоразвитием способности выполнять ритмичные построения); в) воспитывать чувство ритма, гармоничности цветовых отношений между декоративными элементами.

Содержание урока. В начале урока каждый ученик получает вырезанный из картона квадрат.

Учитель показывает узоры в полосе, составленные из несложных растительных форм. Внимание учащихся обращается на чередование изображений по форме и цвету (например, зеленый листочек — красная вишенка, зеленая елочка — гриб с красной шляпкой, оранжевый цветок — красная ягода клубники и т. п.).

Учитель объясняет и показывает на доске порядок выполнения рисунка, после чего дети приступают к работе. Они рисуют широкую полосу (соединяют прямыми линиями заранее поставленные в тетради точки), а затем делят ее на части с помощью мерки (квадрата, сторона которого равна ширине полосы). В первом квадрате рисуют один декоративный элемент, во втором — другой. После этого рисунки чередуются.

Перед тем как приступить к работе (раскрашивание узора), учитель обращает внимание детей на красоту цветовых сочетаний, на необходимость соблюдать цветовой ритм.

Рисование с натуры дорожного знака «Вперед опасности!»

Цели урока: а) развивать умение передавать в рисунке характерные особенности формы предмета и его деталей, соблю-

дать в работе указанную учителем последовательность, правильно располагать изображение на листе бумаги; б) развивать у учащихся умение сравнивать свой рисунок с изображаемым предметом и исправлять в рисунке замеченные ошибки; в) воспитывать у детей ответственное отношение к правилам дорожного движения; прививать аккуратность и целенаправленность в работе над рисунком.

Содержание урока. К этому уроку готовится из картона несколько дорожных знаков. Учитель проводит беседу по правилам дорожного движения, а затем устанавливает знак «Вперед опасности!» (треугольник желтого цвета с черным восклицательным знаком и красной полосой по краям). Учащиеся рассматривают знак, уточняют его форму и характерные особенности.

Учитель объясняет и демонстрирует на доске, как правильно нарисовать дорожный знак. После этого ученики приступают к рисованию. Сначала проводят сверху вниз (через середину листа) тонкую осевую линию, отмечают высоту треугольника, рисуют нижнюю часть (основание), затем на основании откладывают равные отрезки влево и вправо от осевой линии и, наконец, рисуют наклонные линии. По краям треугольника рисуют широкие полоски, а в середине — восклицательный знак.

Рисование на тему «Рыбки в аквариуме среди водорослей»

Цели урока: а) развивать представления на основе предварительного наблюдения объекта, восприятия графического образа и его словесного обозначения; формировать элементарные навыки по композиции; закреплять знания и умения, полученные на предыдущих уроках; б) преодолевать шаблонное, стереотипное изображение объектов (рыбок) по величине, окраске, направлению движения, расположению; в) развивать у детей эмоциональное восприятие изображаемых разноцветных рыбок; воспитывать чувство цвета.

Содержание урока. Учитель показывает таблицы с изображением рыбок и различных водорослей, объясняет, что рыбки бывают различной формы: одни — узкие и длинные, другие — почти круглые; то же в отношении водорослей: некоторые водоросли с листочками, другие похожи на елочки.

После этого ученикам предлагается нарисовать несколько рыбок, плавающих в аквариуме среди водорослей. Учитель демонстрирует на доске, как нарисовать аквариум (это прямоугольник), объясняет, что на дне песок, камешки, растут водоросли. В аквариум нужно «налить» воды (проводится горизонтальная линия в верхней части аквариума) и «пустить» туда рыбок.

Учащиеся приступают к работе. Учитель им помогает, обращая внимание на особенности формы рыбок и водорослей, на их расположение в аквариуме.

Рисунок может оставаться на доске в течение всего урока.

III класс

Рисование узора в квадрате из декоративных элементов

Цели урока: а) закреплять понятия «симметрия» и «ритм»; формировать умения использовать осевые линии при выполнении узора в квадрате, располагать симметрично элементы рисунка, заполняя середину, углы, края; б) развивать умение последовательно вести работу над декоративным рисунком; совершенствовать пространственную ориентировку детей в заданной геометрической форме с учетом симметричного расположения элементов; воспитывать у учащихся понимание ритма, зрительного равновесия форм и цвета, красоты и гармоничности цветовых сочетаний, эмоциональное отношение к изображаемому.

Содержание урока. Учитель демонстрирует образцы узоров, выполненных в квадрате. Он напоминает детям о декоративной переработке формы и цвета предметов окружающего мира и демонстрирует на классной доске приемы такой переработки (стилизации). Зафиксированные на доске приемы стилизации цветов, листьев, веток, бабочек, жуков и т. п. не стираются до конца урока. Учащиеся выбирают нужные им элементы для своего узора.

Построение узоров (орнаментов), как правило, бывает симметричным. Симметрия и ритм составляют их основу. Учитель раскрывает необходимость использования линий симметрии и ритма в декоративных рисунках. Учащиеся показывают на образцах симметричное расположение и равномерное (ритмичное) чередование элементов узора.

Учитель показывает на доске, как построить в квадрате осевые линии и расположить на них детали рисунка. Например, в центре можно разместить крупный цветок, а в углах — цветы поменьше. Рисуя одинаковые части, необходимо следить за точностью их размеров.

После объяснения и указаний учителя дети приступают к работе: на заранее подготовленных листах бумаги квадратной формы (сторона квадрата 20 см) проводят осевые линии (сначала из угла в угол, затем через середину сторон квадрата), отбирают декоративные элементы и размещают их на линиях симметрии.

Для того чтобы способствовать развитию пространственной ориентировки в заданной геометрической форме, учащимся рекомендуется после изображения каждого из элементов поворачивать квадрат.

Перед раскрашиванием все линии построения стираются. Раскрашивается рисунок гуашевыми красками.

При рассматривании выполненных рисунков внимание детей обращается на красоту цветовых сочетаний и равновесие форм в каждой четверти квадрата — узора.

Рисование с натуры доски для резания овощей

Цели урока: а) развивать умение при построении рисунка применять осевую линию, а также передавать примерные пропорции изображаемого и относительную величину его частей; закреплять умение правильно располагать изображение на листе бумаги с учетом пропорций предмета; б) развивать глазомер учащихся, умение контролировать свои действия при построении рисунка; в) воспитывать умение правильно оценивать свой рисунок и рисунки своих товарищей с точки зрения поставленных учителем задач.

Содержание урока. Урок начинается с анализа натуры. Учащиеся определяют высоту и ширину доски, длину ручки.

Учитель демонстрирует на классной доске последовательность выполнения рисунка, а затем стирает свой рисунок.

Ученики кладут альбомы вертикально (узкой стороной к себе), проводят среднюю линию, отмечают высоту и ширину доски, рисуют прямоугольник, находят место для ручки, закругляют изображение ручки и углов прямоугольника. Раскрашивают доску в желтый цвет, а затем прорисовывают коричневым карандашом тонкие жилки дерева.

В конце урока подводятся итоги работы. В анализе рисунков активно участвуют сами дети.

Рисование на тему «Я ракету нарисую»

Цели урока: а) закреплять умения и навыки, полученные на предыдущих уроках, в частности рисовать от руки основные геометрические фигуры, по-разному сочетая их между собой; способствовать развитию умения рисовать по замыслу; б) развивать зрительные представления и творческую активность детей; в) воспитывать чувство гордости за достижения советской науки и техники.

Содержание урока. Урок начинается с краткой беседы об успехах нашей страны в освоении космоса, о космических кораблях, о полетах советских космонавтов. Свою беседу учитель сопровождает зарисовками на доске и демонстрацией наглядного материала, посвященного завоеванию космоса (плакаты, открытки, иллюстрации и фотографии в книгах и журналах).

Затем детям предлагается нарисовать космический корабль (ракету). Учитель читает стихотворение:

Я ракету нарисую,
Синей краской обведу,
И пускай она искрится
Алым пламенем всегда,
(М. Пляцковский.)

На борту звезду большую
Разукрашу на виду.
Пусть навстречу звездам мчится
Наша красная звезда.

После этого учитель напоминает ученикам о наиболее простом способе изображения ракеты (вытянутый прямоугольник, заостренный с одного конца, и крылья-стабилизаторы в виде треугольников).

Для того чтобы нарисовать ракету в полете, лучше расположить ее под углом по отношению к листу бумаги. Учитель демонстрирует на доске способ выполнения рисунка.

IV класс

Декоративное рисование пятиконечной звезды в круге

Цели урока: а) обучать детей правилам построения пятиконечной звезды в круге путем деления вертикального диаметра на три равные части; б) развивать у учащихся способность анализировать готовую схему построения изображения сложной формы, определять последовательность работы над рисунком в соответствии со схемой; в) способствовать идейно-политическому воспитанию детей.

Содержание урока. В начале урока учитель рассказывает о том, что пятиконечная красная звезда — это одна из эмблем Советского Союза. Эмблема — это условное обозначение какого-либо понятия, — например, изображение серпа и молота означает союз рабочих и крестьян.

Правильно нарисовать пятиконечную звезду можно, только соблюдая определенную последовательность. На таблице с изображением схемы, которую учитель вывешивает на доске, показаны этапы построения рисунка. Учащиеся под руководством педагога изучают эту схему, определяют порядок работы.

Учитель объясняет и показывает, как надо разделить вертикальный диаметр на три равные части (это наиболее сложная для детей задача). Затем через верхнюю точку проводит горизонтальную прямую, а через нижнюю — две наклонные линии. После этого нижние точки, лежащие на окружности, соединяет с вершиной.

Учащиеся по трафарету вычерчивают круг (диаметром 12 см), рассказывают о порядке выполнения задания и приступают к рисованию.

Заключительный этап работы — раскрашивание звезды гуашевой краской.

Рисование с натуры постройки из элементов строительного материала

Цели урока: а) учить детей передавать в рисунке, следуя натуре, расположение кубиков в постройке, их форму и цвет, соблюдать приблизительные пропорции ее частей; б) развивать анализирующее восприятие учащихся: учить определять цвет и

форму предмета, его частей, сопоставлять их величину, устанавливать взаимное расположение; способствовать развитию планомерности наблюдения объекта; в) воспитывать способность работать не торопясь, больше смотреть на постройку, сравнивать свой рисунок с натурой и части рисунка между собой.

Содержание урока. Урок начинается с анализа постройки из элементов строительного материала путем расчленения ее на части. Затем, проведя осевую линию, учащиеся приступают к выполнению рисунка, начиная с нижних деталей постройки.

В процессе работы учитель побуждает учащихся сравнивать рисунок с натурой и отдельные его детали между собой.

Примечание. Сложность постройки определяется учителем. Симметрично расположенные бруски даются одного цвета.

Рисование на тему «В магазине игрушек»

Цели урока: а) учить рисовать по памяти на основе наблюдений и предварительных зарисовок знакомые детям предметы — игрушки; способствовать развитию умения рисовать по замыслу; повторять освоенные ранее изображения, а также развивать способность вносить в рисунок новое содержание; вырабатывать умение изображать предметы в несложной пространственной взаимосвязи (в несколько рядов); б) обогащать детей наглядными представлениями путем организации всестороннего рассматривания несложных по форме предметов и с помощью их последующей зарисовки; развивать зрительную память учащихся; в) воспитывать у детей эстетическое восприятие демонстрируемых предметов и оценочное отношение к выполненным рисункам.

Содержание урока. К уроку приготавливаются несложные по форме и строению игрушки (мяч, раскладная пирамидка, домик, юла, кукла-неваляшка, грузовик и т. п.). Под руководством учителя дети по очереди анализируют игрушки: отмечают особенности их формы, строения, цвета и пр. После этого учащимся предлагается нарисовать наиболее нравящиеся им игрушки. Выполненные рисунки учитель рекомендует дополнить другими изображениями.

Работу в целом композиционно следует оформить в виде витрины (или полок), расположив изображения в доступной детям пространственной связи (в два-три ряда). Этот сложный для учащихся момент учитель поясняет зарисовкой на доске.

Затем дети выбирают самые красивые рисунки и дают им оценку.

V класс

Декоративное рисование плаката к 1 Мая

Цели урока: а) формировать у учащихся композиционные навыки; б) развивать у детей пространственную ориентировку на плоскости листа бумаги; в) способствовать идейно-политическому воспитанию, развивать эстетический вкус, эмоциональное отношение к изображаемому.

Содержание урока. Урок начинается с беседы. Учитель рассказывает о Международном празднике трудящихся всего мира — 1 Мая. К этому празднику все заранее готовятся: украшают здания, улицы, площади; выпускают праздничные стенгазеты, красочные плакаты и открытки. Учитель напоминает детям о том, что они рисовали первомайский плакат в прошлом году. На сегодняшнем уроке задание такое же — нарисовать праздничный плакат, но более сложный, чем в IV классе.

В плакат могут быть включены изображения праздничных флагов, эмблемы нашего государства (серп и молот, пятиконечная звезда); уместно нарисовать красивые цветы, веточки с распускающимися листьями, воздушные шары и т. п.

Учитель демонстрирует образцы открыток и плакатов, обращает внимание учащихся на то, что все части рисунка красиво сочетаются между собой.

Для того чтобы помочь ученикам правильно композиционно оформить рисунок, учитель предлагает выполнить плакат в виде аппликации из подготовленных заранее изобразительных элементов, вырезанных из плотной цветной бумаги. Выполняя такую предварительную работу, дети лучше понимают, как меняется плакат в зависимости от расположения его частей. Затем учитель на классной доске показывает, как сделать надпись «1 Мая», делает несколько набросков с различным расположением рисунка, после чего дети приступают к работе.

Раскрашивается рисунок акварельными красками: общий фон — голубой или светло-желтый, цифра и буквы — красные, ветки — зеленые.

Для выполнения задания можно использовать также цветную бумагу и гуашь.

Рисование с натуры детской игрушки

Цели урока: а) развивать умения видеть и передавать в рисунке характерные особенности формы предмета, сравнительные размеры его частей и их взаимное расположение; отрабатывать способы ровной заливки деталей рисунка акварельными красками; б) совершенствовать анализирующее наблюдение школьников; развивать умение сознательно и последовательно работать над выполнением задания; в) воспитывать у детей аккуратность и прилежание при работе с красками.

Содержание урока. Учитель приносит на урок две-три простые по форме детские игрушки с небольшим количеством деталей. Можно рекомендовать такие игрушки, как грузовик, трактор, бензовоз. Модели устанавливаются так, чтобы каждый ученик видел одну из них. Они должны быть расположены на уровне зрения рисующего.

Сначала игрушки внимательно рассматриваются, определяется их назначение, выявляются основные части и характерные особенности формы этих частей, их величина и взаимное расположение.

Затем учитель демонстрирует на доске построение рисунка. Еще раз уточняются форма и пропорции частей игрушки. После этого рисунок учителя стирается с доски и дети приступают к работе. Особое внимание обращается на правильную передачу формы частей модели и их взаимного расположения.

Рисование на тему «Зимние развлечения»

Цели урока: а) развивать умение передавать в рисунке свои наблюдения о зиме, зимних развлечениях; совершенствовать умения размещать изображения предметов на листе бумаги с учетом их положения в пространстве (ближе, дальше); б) способствовать развитию у учащихся творческого воображения, умения передавать свое эмоционально-эстетическое отношение к изображаемому; в) воспитывать у детей эмоционально-эстетическое восприятие родной природы; учить школьников умению правильно чередовать учебные занятия, отдых и физический труд.

Содержание урока. Урок начинается с беседы о зиме и зимних развлечениях детей. Рассматриваются различные картины на эту тему. Затем определяется сюжет для рисунка (дома и деревья в снегу, дети лепят снежную бабу, строят крепость, катаются с горы на лыжах и санках, играют на катке в хоккей и т. д.).

Учитель выполняет на доске несколько набросков композиции рисунка, показывает, как нарисовать фигуру человека, спускающегося с горы на лыжах. После этого дети начинают рисовать.

Желательно, чтобы рисунок выполнялся на голубой или серой бумаге с использованием гуашевых белил.

VI класс

Декоративное рисование узора для ткани (два урока)

Цели урока: а) дать понятие о построении сетчатого узора; формировать умения стилизовать природные формы и согласовывать цвет стилизованных декоративных элементов и цвет фона в узоре; совершенствовать навыки декоративной работы акварельными и гуашевыми красками; б) развивать умения вы-

полнять разнообразные графические действия, соблюдая в работе определенную последовательность; совершенствовать умения чередовать элементы узора по форме, цвету и положению в пространстве в многокомпонентном рисунке; в) воспитывать творческие способности, художественный вкус, аккуратность, прилежание, стремление доводить начатый рисунок до конца.

Содержание урока. В начале урока учитель демонстрирует украшенные узорами различные произведения декоративно-прикладного искусства (набивные ткани, расписная керамическая и деревянная посуда, резной орнамент по дереву и др.). Учащиеся знакомятся с декоративной переработкой природных форм путем упрощения их рисунка. Учитель показывает наиболее доступные для выполнения декоративно-переработанные цветы и другие растительные формы.

Чтобы составить узор для ткани, надо сначала отобрать какие-нибудь два элемента, которые затем будут многократно повторяться. Величина этих элементов и расстояния между ними должны быть строго одинаковыми. Для того чтобы облегчить построение узора, следует воспользоваться вспомогательной сеткой. С этой целью учащиеся при помощи линейки делят лист бумаги на квадраты, стороны которых равны 4 см (предварительно точками размечаются верхняя и нижняя, левая и правая стороны листа бумаги). После того как сетка будет готова, ученики рисуют в каждой клетке соответствующий мотив. Особое внимание учитель уделяет правильному чередованию элементов узора.

Составляя узор для ткани, можно воспользоваться механическим повторением рисунка с помощью трафарета (шаблона), вырезанного из бумаги или с помощью кальки.

На первом уроке узор выполняется в карандаше, на втором — в цвете.

Перед тем как приступить к работе красками, учитель рассказывает, как подобрать лучшее сочетание цветов. Если нужна яркая расцветка для детской ткани, следует сочетать контрастные цвета: красный и зеленый, синий и оранжевый, желтый и фиолетовый. Сначала надо подобрать общий цветовой фон ткани, залить всю поверхность бумаги соответствующей краской и дать ей просохнуть. Нарисованные узоры просвечивают сквозь акварель. Раскрашивать их лучше гуашевыми красками.

Рисование несложного натюрморта, состоящего из фруктов (например, яблоко и груша)

Цели урока: а) развивать у учащихся умение передавать в рисунке характерную форму округлых предметов, а также их цвет и объем; учить детей применять различные способы работы акварельными красками; б) дальнейшее совершенствование умения самостоятельно анализировать натуру, выделяя особенности цветовой окраски и распределяя светотени на поверхности изоб-

ражаемого предмета; в) воспитывать внимание и интерес к работе акварельными красками.

Содержание урока. Учитель устанавливает несколько натюрмортов, состоящих из яблока и груши (обычно используются муляжи). Учащиеся рассматривают эти предметы и определяют их характерную форму и цвет.

После уточнения взаимного расположения яблока и груши учащиеся приступают к выполнению рисунка. Дети рисуют легкими (без нажима) линиями. Задача учащихся состоит в правильной передаче формы предмета.

После того как рисунок выполнен в карандаше, можно приступить к работе красками.

Вначале жидким раствором краски надо закрасить рисунок в преобладающий (основной) цвет. Освещенные места закрашиваются совсем слабо. Мягкие переходы красок передаются в рисунке путем смещения двух красок. Чтобы краска не растекалась, излишек ее убирают отжатой кистью. После того как подсохнет первый слой краски, изображение покрывают еще раз, усиливая тени.

Рисование на тему «Птицы — наши друзья»

Цели урока: а) учить детей передаче характерной формы птиц; совершенствовать навык композиционного оформления рисунка; закреплять умения последовательно вести работу над тематическим заданием; б) развивать зрительные представления учащихся; формировать обобщенное восприятие предметов живой природы; в) воспитывать у детей любовь к животному миру.

Содержание урока. Вначале проводится краткая беседа о пернатых друзьях человека, рассматриваются выполненные учениками на предыдущем уроке рисунки (чучело скворца), после чего детям предлагается выполнить рисунок на тему «Птицы — наши друзья». Вместе с учителем дети выбирают сюжет для рисования. Учитель воспроизводит на доске несколько вариантов композиции рисунка и еще раз обращает их внимание на характерную форму птиц. Для уточнения представлений учащихся на уроке используются скворечники, кормушки, чучела птиц, а также таблицы с их изображением. Рисунок сначала выполняется карандашом, а затем — акварелью. В нем должны преобладать краски наступающей весны: голубые, светло-зеленые, желтые, коричневые.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава I. Значение рисования в общей системе изучения, обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы	
§ 1. Рисование как средство коррекции недостатков развития умственно отсталых детей	5
§ 2. Рисование как средство эмоционально-эстетического воспитания	9
§ 3. Рисование как средство педагогического изучения учащихся	14
§ 4. Рисование как средство диагностики интеллектуального развития ребенка	17
§ 5. Рисование как метод обучения	24
Глава II. Особенности изобразительной деятельности умственно отсталых школьников	
§ 1. Интерес к рисованию и тематика рисунков	29
§ 2. Зрительно-двигательная готовность к изобразительной деятельности	34
§ 3. Особенности восприятия и передачи формы изображаемых предметов	38
§ 4. Отражение в рисунках пространственных отношений предметов	49
§ 5. Цвет в рисунках учащихся вспомогательной школы	57
§ 6. Общая характеристика деятельности учащихся в процессе рисования	63
Глава III. Коррекционно-воспитательная работа на уроках рисования	
§ 1. Пропедевтический период обучения рисованию	73
§ 2. Коррекционно-воспитательная работа на уроках декоративного рисования	85
§ 3. Коррекционно-воспитательная работа на уроках рисования с натуры	95
§ 4. Коррекционно-воспитательная работа на уроках тематического рисования	102
§ 5. Роль речи в организации изобразительной деятельности	110
§ 6. Развитие у учащихся интереса к рисованию	115
Глава IV. Урок рисования как форма коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе	
§ 1. Структура урока рисования	125
§ 2. Анализ урока рисования во вспомогательной школе	132
§ 3. Роль учителя в организации коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования	136
Глава V. Некоторые вопросы воспитания и развития умственно-отсталых дошкольников в процессе занятий изобразительной деятельностью	
§ 1. Об особенностях графической деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста	142
§ 2. Основные направления коррекционно-воспитательной работы по изобразительной деятельности в специальном детском саду	144
Заключение	152
Приложение	156