Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка»

Факультет специального образования

Кафедра олигофренопедагогики

«Допустить к защите»

Заведующий кафедрой олигофренопедагогики

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Е.А. Винникова

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Курсовая работа

Формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

Работу выполнила:

студентка 41 группы 4 курса

заочной формы получения образования

Кривенкова Ольга Викторовна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук

Федоренко Таисия Андреевна

Минск 2011

Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические основы формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

.1 Пространственные представления как психический процесс

.2 Развитие пространственных представлений у нормально развивающихся детей

.3 Особенности пространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью

Глава 2. Проявление своеобразного развития пространственных представлений в продуктах изобразительной деятельности

.1 Особенности отражения формы, пропорции, конструкции изображаемых объектов учащимися младших классов с интеллектуальной недостаточностью

.2 Особенности использования цвета в работах учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Глава 3 Формирование пространственных представлений средствами изобразительной деятельности

.1 Изображение с натуры и его коррекционные возможности

.2 Тематические композиции и их коррекционное воздействие на детей с интеллектуальной недостаточностью

Заключение

Библиографический список

пространственный представление интеллектуальный недостаточность

Введение

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».

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 двигательно-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 существовало 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».

Цель: на основе изобразительной деятельности выявить возможность формирования пространственных представлений

Объект: пространственные представления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Предмет: развитие, коррекция, формирование пространственных представлений средствами изобразительной деятельности

Задачи:

. изучить особенности формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

. выявить своеобразие проявления пространственных представлений в продуктах изобразительной деятельности

Глава 1. Теоретические основы формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

.1 Пространственные представления как психический процесс

Пространственные представления - это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов. Чтобы ребенок успешно учился в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве и владеть основными пространственными понятиями. Пространственные представления необходимы для обучения ребенка счету, письму, рисованию, чтению и другим дисциплинам, которые основаны на установлении соотношений между предметами и явлениями, их последовательности, а значит, их пространственных взаимосвязей.

Пространственная организация мира представлена человеку в трех основных составляющих: реальное пространство окружающей среды, аналогичные ему представления о пространстве во внутреннем плане и так называемое квазипространство, которому нет аналогов в реальном мире. Сложнейший механизм развития пространственных представлений начинается еще в самом раннем детстве и формируется постепенно. Формирование пространственных представлений связано с использованием разных систем ориентации в пространстве (видимом и воображаемом). Базовой и наиболее естественной, онтогенетически более ранней системой ориентации в пространстве является схема тела. Освоение пространственных характеристик среды осуществляется на основе представлений о схеме собственного тела и двигательной активности в реальном, жизненном, заданном пространстве. Развитие идет от головы к рукам и в дальнейшем - к туловищу и к ногам, вначале анализируются представления по отношению к собственному лицу, затем - по отношению к телу в целом и только после этого - относительно собственных рук.

У человека нет специального органа чувств, который отвечал бы за ориентацию в пространстве. Мы воспринимаем пространство благодаря двигательной активности, взаимодействию зрения, слуха, осязания. Вот почему пространственное восприятие формируется по мере того, как обогащается чувственный опыт ребенка, углубляются его знания об окружающем мире, расширяется сфера его практической деятельности.

Сначала начинает формироваться представление о собственном теле (соматотопические представления) и о расположении внешних объектов по отношению к собственному телу, которое происходит через ощущение напряжения и расслабления мышц, ощущение от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка с взрослым. Ребенок начинает понимать, что означает быстрее, вверху, рядом, только после того, как это поймет его тело, то есть вследствие превращения телесно-гностического пространства в зрительно-гностическое. Когда малыш еще только тянется к погремушке, у него начинает формироваться представление о собственном теле и о расположении внешних объектов по отношению к нему.

Между тремя и четырьмя годами у ребенка начинает складываться представление о правом и левом, т. е. продолжает формироваться и созревать телесная схема. Завершается процесс формирования различения ребенком правой и левой сторон собственного тела примерно к шести годам. Нечетко сформированные представления о правых и левых частях тела зачастую становятся причиной расстройств письменной речи.

С появлением речи становится возможным вербальное обозначение пространственных отношений и понимание слов «дальше», «вверху», «сзади» и т. п. сначала по отношению к себе, а потом по отношению к другим объектам. С появлением в активном словаре ребенка слов «влево», «вправо», «вперед», «назад», «близко», «далеко» восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень - расширяются и углубляются пространственные представления.

На следующем этапе ребенок научается ориентироваться не только в реальном пространстве окружающей среды, но и в схематичном пространстве, например пространстве листа. Ребенок начинает понимать, что «верх» это не только там где голова, солнце, потолок, но «верх» может быть и у листа бумаги, расположенного горизонтально.

Последний этап формирования пространственных представлений включает в себя ориентацию в так называемом квазипространстве, которое понимается как некоторая упорядоченность в системах знаков и символов, например нотная запись, представления о времени, понимание логико-грамматических конструкций («собака хозяина» или «хозяин собаки»; правильный ответ на вопрос «Мальчик спасен девочкой. Кто кого спас?»). Перечисленные уровни не просто надстраиваются друг над другом, но и тесно взаимодействуют между собой.

Пространственные представления имеют важное значение для формирования многих высших психических функций: праксиса (адекватно координированное действие, сопровождающееся развернутым контролем), гнозиса (процесс опознания стимулов разной модальности), устной и письменной речи, зрительно-пространственной памяти и мышления.

Говоря об информации, хранящейся в памяти, мы, так или иначе, отдаем себе отчет в том, что она не хранится там как попало, и извлекаем мы ее из своей памяти совсем не так, как извлекаются вслепую бочонки из мешочка при игре в лото. Выбирая нужную информацию, мы должны попасть в определенную точку пространства своей памяти.

Важное место занимает пространственный фактор и при развитии восприятия. Не секрет, что для получения более полной картины восприятия лучше потрогать воспринимаемый предмет, пощупать его, прикоснуться к нему. У детей тактильно-пространственное восприятие представлено в жизни довольно интенсивно. Например, из логопедической практики, известно, что при формировании образа буквы эффективным приемом является ощупывание и лепка ребенком букв.

Таким образом, чтобы ребенок успешно учился в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными понятиями. Нередко родители надеются, что с возрастом ребенок «выровняется», «подтянется», «станет стараться» и учеба пойдет на лад. Увы, это очень опасное заблуждение. С возрастом данные трудности сами по себе не проходят, а только усугубляются и способствуют возникновению новых проблем в обучении ребенка (появлению специфических ошибок на письме). Более того, если ребенку не будет оказана квалифицированная помощь специалиста, то сложности могут возникнуть и при изучении геометрии, географии, истории, иностранного языка и т.д. Поэтому, чтобы в школе не было проблем, стоит уже сейчас уделить внимание играм, которые помогут ему сформировать и развить пространственные представления[19,22]

.2 Развитие пространственных представлений у нормально развивающихся детей

Развитие пространственных представлений младших школьников мы считаем одной из важных задач обучения в школе, благодаря их немалому значению для усвоения знаний и навыков, как в учебной, так и практической деятельности. Конечно, ребёнок приходит в школу, имея определённый запас знаний, полученных в семье, в детском саду. В школе же продолжается работа по совершенствованию знаний детей о пространстве. Большое внимание этому уделяют не только учителя начальной школы, но также логопеды и психологи. В первую очередь они работают с теми детьми, у которых наблюдается недостаточная сформированность пространственных представлений.

Самые элементарные формы ориентировки в пространстве формируются уже в младенческом возрасте, они основываются на сложных оптико-вестибулярных и кинестетических связях первой сигнальной системы [8, 17, 21]. Уже в работах Г.И.Челпанова отмечается, что представление о положении, форме вещей человек получает «благодаря представлению положения органа, движения органа, направления движения» [23, с.312] И.М.Сеченов, указывая на особую роль в процессе восприятия пространства двигательных и зрительных ощущений, писал, что при рассматривании предмета «мы бываем, вынуждены поворачивать в его сторону глаза и голову», вследствие чего «к зрительному чувствованию присоединяется мышечная реакция» [20, с.470]. Прослеживая формирование восприятия пространства в процессе развития ребёнка, И.М.Сеченов обращал внимание на большую роль в этом двигательной активности ребёнка, возможности перемещаться в пространстве и действовать с различно расположенными предметами.

Исследования Б.Г.Ананьева и его сотрудников подтвердили, что «восприятие пространства есть сложная интермодальная ассоциация», которая образуется «из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма» [1, с.6] и возникает в результате не созерцательного, а «действенного отношения к миру» [24, с.17].

Но восприятия предметов, движения и связанного с ним «мышечного чувства» (имеющих место в процессе практического овладения предметами), которые являются первыми необходимыми условиями познания пространства, ещё не достаточно, чтобы ребёнок знал, что такое «далеко», «рядом», «справа» и т.д. В преддошкольном возрасте на новый, более высокий уровень восприятие пространства поднимает «включение сигналов второй системы во всю отражательную деятельность ребёнка» [17, с.47]. Именно слово, которое наполняется конкретным содержанием, становится раздражителем, «замыкающим временные связи между первой и второй сигнальными системами» [21, с.13].

С этого момента развитие пространственной ориентации ребёнка происходит в неразрывной связи с формированием его мышления и речи. В результате взаимодействия взрослого и ребёнка, последний постепенно переходит от неточных общих словесных обозначений пространства («там», «тут», «здесь» и т.п.) к освоению специальных слов, обозначающих пространственные признаки предмета и его взаиморасположение с другими («слева», «выше» и т.п.). Эти понятия становятся орудием для дальнейшего, более глубокого анализа пространственных представлений, обозначенный словом признак предмета вычленяется и превращается в самостоятельный объект познания [2, 11, 16, 17, 21, 25, 26]. С течением времени подобные слова приобретают оттенок относительности, и ребёнок уже самостоятельно определяет отношения между 2-3 предметами, используя выражения «слева от», «справа от» и т.д. [16, 3]. Это осуществляется благодаря тому, что при определении пространственных отношений между объектами ребенок переносит «схему своего тела», являющуюся для него основой освоения «словесной системы отсчёта» при определении пространственных направлений, на тот объект, который в тот момент служит для него фиксированной точкой отсчёта [18].

К моменту поступления в школу ребёнок, как правило, уже различает свои правую и левую руку, понимает значение слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «впереди», «позади» и т.д., может не только практически воспроизвести, но и определить словами расположение предметов относительно самого себя [3, 11]. В младшем школьном возрасте в процессе усвоения знаний по различным учебным предметам (письму, математике; на уроках изобразительного искусства, труда, физической культуры), а также в средней и старшей школе (в процессе обучения геометрии, черчению, географии) происходит дальнейшее развитие пространственных представлений детей о величине, протяжённости, длине, ширине, высоте, расстоянии, направлениях по сторонам своего тела и т.д. [5, 6, 10, 12, 13, 14, 15].

Однако, важно то, что уже от первоклассника учебная деятельность требует не только ориентировки в пространстве, но и владения основными пространственными понятиями. Огорчает немало то, что восприятие страницы, выделение на ней клетки, её сторон, углов, расположение знака на листе, строке и ориентировка на плоскости листа нередко вызывают даже у учащихся первых классов определённые трудности, что, конечно же, обусловлено недостаточно сформированными представлениями и понятиями о пространстве [11, 17]. Исследователи отмечают, что несформированные пространственные представления ребёнка являются причиной, например, такой распространенной ошибки, как «перевертывание» детьми изображения букв и цифр, неверное написание графически сходных букв и цифр [4, 11]. Авторы также указывают, что обучение детей и в средней школе по некоторым предметам вызывает трудности, так как для их усвоения требуется высокий уровень развития пространственных представлений [25].

К сожалению, и наш опыт работы показывает, что в результате исследования пространственных представлений первоклассников, выявляются дети, имеющие трудности с различением правой и левой сторон у себя и у собеседника, пониманием предлогов и слов, обозначающих пространственные взаимоотношения. Так в 2006-2007 учебном году 35% первоклассников общеобразовательной школы испытывали затруднения в подборе предлогов при описании местоположения по горизонтальной и/или вертикальной оси предметов, изображённых на картинке, а 19% детей не были уверены при выборе левого и правого направлений. В текущем учебном году детей, испытывающих подобные трудности, 17% и 25% соответственно.

На наш взгляд, это определяет необходимость разработки занятий, направленных на развитие пространственных представлений детей, что будет в дальнейшем способствовать профилактике затруднений в обучении.

Исходя из анализа литературы, мы полагаем, что важными приемами работы по развитию пространственных представлений являются:

 опора на наглядность ситуации;

 практическая деятельность с конкретными предметами;

 использование в развивающей работе дидактических игр;

 создание игровых ситуаций (ведь именно игровая форма работы вызывает в этом возрасте неподдельный интерес ребёнка);

 активное употребление детьми в своей речи предлогов и слов, отражающих пространственное положение предметов (например, когда один из участников развивающего занятия предлагает другим свой вариант задания);

 введение упражнений на различение направления в условиях поворота (сначала реального, затем мысленного) на 90°, 180° в горизонтальной плоскости.

.3 Особенности пространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью

Ориентировка в пространстве складывается как особая целостная сенсорно-перцептивная способность и основывается на овладении способами восприятия, воспроизведения (моделирования) и преобразования пространственных отношений. На ранних этапах развития ее становление связано с появлением у ребенка чувства собственного тела, развитием движений, предметно-практической деятельности, зрительно-моторной координации. При этом формируются представления о взаимоотношении внешних объектов по отношению к собственному телу (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны», о дальности нахождения предмета); представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений этого блока в дошкольном детстве подчиняется одному из главных законов развития - закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем - о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления).

Следующий важный шаг заключается в овладении знаковой (жестовой, вербальной, графической) культурой, которая ведет к формированию обобщенных представлений, пригодных для моделирования пространства, его преобразования в мысленном плане. Вершиной усвоения пространственных представлений являются логико-грамматические конструкции. Они включают все предложные конструкции нашего языка, сравнительные категории и т.д. Этот уровень является наиболее сложным, поздно формирующимся и развивается непосредственно как речевая деятельность и как одна из основных составляющих восприятия и мышления ребенка.

Особое значение овладение пространственными представлениями и навыками ориентировки в пространстве имеет для проблемных детей, в частности, для детей с интеллектуальными нарушениями, так как интеллектуальные дефекты значительно осложняют процесс формирования этих представлений и навыков. [16]

Неполноценность пространственной ориентировки детей с интеллектуальными нарушениями отмечают многие исследователи (О.П. Гаврилушкина, Т.Н.Головина, В.Г. Петрова и др.), считая основными причинами этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. Формирование пространственных представлений у детей с недостатками интеллекта нарушается по всем направлениям. Дети этой категории испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства, при его отражении в слове и в продуктивных видах деятельности. Умственно отсталые дети 4-5 лет, приходящие в детский сад, как правило, не ориентируются в собственном теле, не знают названия его частей, не владеют словесными обозначениями их пространственного расположения. Впоследствии дети не умеют опираться на знание схемы собственного тела, определяя расположение объектов относительно себя. По сравнению с нормально развивающимися детьми, умственно отсталые дошкольники испытывают трудности в выявлении пространственных отношений между несколькими предметами (между, вокруг) в наглядном плане, не могут выполнить задания по словесной инструкции, что объясняется непониманием и неадекватным употреблением пространственных обозначений. У детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным недоразвитием наблюдается разрыв между наглядным и словесным компонентами пространственного анализа, что обусловлено недоразвитием речевых и мыслительных процессов.

До настоящего времени не сложилось целостной картины особенностей развития пространственной ориентировки у данной категории детей, а также способов коррекции имеющихся нарушений. Между тем, формирование у ребенка пространственных представлений - одна из важнейших задач коррекционного детского сада, т.к. это базовая функция, входящая в любой вид деятельности. Недостаточность ориентировки в пространстве к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. В свете этих данных актуальным представляется развитие у детей адекватных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных навыков ориентировки в пространстве; эта задача выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе, являющейся, в свою очередь, одной из важнейших задач дошкольного воспитания.

Одним из основных направлений решения этой задачи должно быть формирование у детей ориентировки на плоскости листа, поскольку с этим связаны суть и содержание многих школьных навыков и видов деятельности (письмо, чтение, ручной труд, ориентировка в пространстве страницы учебника, тетради, в пространстве парты и т.п.).[11, 17]

Формирование пространственных представлений должно осуществляться с учетом сложной структуры ориентировки в пространстве, ее генезиса, непосредственно связанного с развитием мышления, речи и деятельности ребенка. В этой связи особое внимание необходимо уделять обогащению чувственного, двигательного опыта детей, опыта практической деятельности, формированию представлений о схеме тела, собственной позиции среди окружающих предметов, а также изменчивости и относительности пространственных отношений. Важно обучать детей действиям замещения, моделирования, кодирования и декодирования пространства на основе единства образно-двигательного, образно-графического и вербального знака, в связи с чем дети учатся воспринимать и воссоздавать реальные пространственные отношения в жестах, на наглядных моделях, а также в речи. Особое внимание нужно обращать на осуществление постоянного перехода из плана реальной, трехмерной действительности на плоскость, в условия кодированного пространства, а также наоборот; формирование способности к “чтению” и пониманию языка графических изображений.

В формировании у детей с отставанием в умственном развитии такой сложной способности, как ориентировка в пространстве, особенно важен целостный подход, обеспечивающий создание практической, двигательной основы пространственных представлений, развитие восприятия, моделирования, преобразования пространства с использованием различных знаково-символических средств. Такой подход позволяет не только во многом преодолеть имеющиеся у ребенка пространственные нарушения, но и обеспечивает благоприятные условия для его социализации.

Коррекция пространственных представлений неотделима от двигательных, ритмических упражнений. Необходимо отрабатывать следующие движения: параллельные одновременные руками, ногами, затем противоположные (например, одна рука сгибается, другая разгибается), перекрёстные движения руками и ногами. Полезно рисование в воздухе одновременно двумя руками в одном направлении и в разных направлениях, упражнения для глаз: слежение за перемещением предмета, лазерным лучом, отслеживание контуров предметов.

Формирование собственно пространственных представлений осуществляется в несколько этапов. На 1-ом этапе проводится работа по формированию представлений о собственном лице, теле. На 2-ом этапе формируются представления "ближе к себе", "дальше от себя" (отсчет ведется от собственного тела). Отрабатываются предлоги "перед", "за", проводится ряд упражнений по переносу понятий "выше", "ниже" в горизонтальную плоскость ("рабочую" плоскость стола). 3-ий этап посвящен работе над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на "ПРАВУЮ - ЛЕВУЮ" ориентировку, с последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения сторонности. Важно закреплять различные пространственные направления соответствующими движениями и жестами. Положительные результаты даёт использование физкультминуток соответствующего содержания, например:

Правой ножкой топ-топ,

Правой ручкой хлоп-хлоп,

Правый глаз сейчас закроем,

Отдыхает правый глаз,

Щёчку правую с тобою

Мы потрогаем сейчас,

Протяни теперь, дружок

Руку правую в кружок.

Большое значение имеют игры на построение и перестроение детей, перемещение в пространстве групповой комнаты («Робот», «Самолёты» и др.), игры с предметами («Куда пойдёшь, что найдёшь», «Найди клад» и др.).

Важнейшей задачей формирования пространственных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями является развитие пространственного и конструктивного мышления. Пространственное мышление включает в себя умения строить модель и выполнять её преобразования по заданным параметрам (перемещение, трансформация). Под конструктивным мышлением понимают умение представлять весь объект в комплексе и соотношение его частей. Для этого широко используются конструктивные игры с использованием современного дидактического материала: палочки Кюизенера, кубики Никитина, «Прозрачные льдинки» Воскобовича, геометрические игры-головоломки («Танграм» и др.), геометрическая мозаика. При этом детям даётся много заданий, связанных с трансформацией изображения (например, сложи самолёт так, чтобы он летел в правую сторону, влево, вверх, вниз).

Одной из важнейших задач формирования пространственных представлений является ориентировка на листе бумаги. При этом важно осуществить переход от вертикальной поверхности к горизонтальной. Сначала отрабатывается верх-низ, потом право - лево, затем отрабатываются углы. В подготовительной группе ведётся работа с таблицами, осуществляется сканирование пространства сверху вниз и слева направо. Работа в клетке - только в подготовительной группе. Широко используются различные игры на плоскости листа («Муха», «Засели дом» и др.).

Подводя итоги вышесказанного, следует отметить, что наиболее важными приемами работы по развитию пространственных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья являются:

 опора на наглядность ситуации;

 широкое использование двигательных, ритмических упражнений, упражнений на построение и перестроение;

 практическая деятельность с конкретными предметами;

 использование дидактических игр разного содержания и разнообразного наглядного материала;

 создание игровых и проблемных ситуаций для обеспечения интереса ребёнка;

Большое значение имеет использование в работе по формированию пространственных представлений у детей с умственной отсталостью графических средств обучения.

Важным условием всей коррекционной работы является комплексное построение занятий, при котором одно и то же содержание находит выражение в нескольких планах с использованием различных знаковых систем, чтобы дети учились воспринимать и воссоздавать реальные пространственные отношения в жестах, на наглядных моделях, а также в речи.

Подобная коррекционно-развивающая работа позволяет расширить возможности детей в плане восприятия пространства и ориентировки в нем. У детей складываются достаточно обобщенные представления, пригодные для решения практических и умственных задач. Во многом эта работа способствует развитию мышления ребенка, положительно влияет на формирование изобразительных и конструктивных способностей детей, обогащает их речь, эмоциональную и личностную сферу в целом. [21, 25]

Глава 2. Проявление своеобразного развития пространственных представлений в продуктах изобразительной деятельности

.1 Особенности отражения формы, пропорции, конструкции изображаемых объектов учащимися младших классов с интеллектуальной недостаточностью

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

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 вычленить контур подлежащего изображению объекта. Отсутствие полноценного зрительного образа ведет к ошибкам графического образа. «То самое движение,- пишет И.М.Сеченов,- которое делает рука с карандашом при нанесении контура на бумагу, проделывает глаз при рассматривании предметов». 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. [9 стр. 32-33]

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.

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, формообразующие их линии не параллельны 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.

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

Это необходимо учитывать при проведении коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования. [9 стр. 39-41]

Даже самая простая форма изображаемых предметов редко осознается умственно отсталыми первоклассниками, она еще не является для них отвлеченной от конкретных предметов. Слабость анализа пространственных отношений препятствует изучению пропорций, величины и расположения изображаемого предмета и образца.

Испытав ряд неудач, умственно отсталый ребенок идет по пути подражания изобразительным движениям других. Названия предметов, чаще всего встречающихся в детских рисунках, он начинает связывать с готовыми графическими образцами, при воспроизведении которых черты общего в предметах схематизируются. Изображения огрубляются, лишаясь многих деталей, особенностей контура, характеризующих более частные, а тем более индивидуальные черты предмета, в результате чего он изображается упрощенным.

При умелой постановке пропедевтических занятий на первых этапах обучения в них обязательно включаются различные способы отвлечения формы предметов. На таких занятиях дети учатся не только узнавать, анализировать, сравнивать различные предметные формы, но и обозначать их соответствующими словами. Такая работа в основном происходит в младших классах вспомогательной школы на уроках ручного труда, рисования, предметных уроках. [7 стр. 23-24]

Одним из пространственных признаков любого единичного предмета является его величина, однако она оценивается и осознается только в сравнении с величиной других, более знакомых или аналогичных по форме предметов. Задачи на оценку величины предметов путем сопоставления, не инструментального их соизмерения с эталонами и друг с другом постоянно возникают перед детьми школьного возраста, как перед нормальными, так и перед аномальными, в том числе умственно отсталыми.

Установлено, что ученики младших классов вспомогательной школы испытывают затруднения при сопоставлении размеров предметов по трем измерениям (Г. М. Дульнев). При оценке величин натуральных предметов такая задача всегда возникает. Недостаточно глазомерной оценки только ширины и длины (например, доски), нужно представить себе еще и толщину, и только тогда можно судить о величине. Умственно отсталых детей всегда затрудняют многокомпонентные задачи (Ж. И. Шиф, 1965; Б. И. Пинский, 1962; Т. Н. Головина, 1965). Еще труднее решение таких задач для умственно отсталых учащихся в условиях отвлеченной ситуации. Одной из них является плоскостное изображение. Здесь, чтобы должным образом оценить относительную величину предмета, нужно вначале правильно представить себе видимые размеры и дополнить их знаниями о пространственных признаках предмета, не переданных изображением.

Двойное относительное уменьшение размеров на картине, изображающей отодвинутые в глубину предметы (они уменьшены в изображении с целью передать сокращение размеров по мере удаления), как правило, полностью не осознается умственно отсталыми детьми.

Исследования Э. С. Бейн (1940) показали, что необходимой для решения многих таких задач перцептивной функцией, а именно относительной константностью восприятия величины отдаленного предмета, умственно отсталые дети школьного возраста уже обладают. Но она у них менее развита, чем у нормальных сверстников. Особенно заметно это при восприятии умственно отсталыми учащимися изображений разноудаленных предметов (И. М. Соловьев, 1953; К. И. Вересотская, 1940). Ошибочная оценка смысловых связей изображенных предметов, основанная на неправильном отношении к величине этих предметов, приводит к серьезным искажениям понимания смысла сюжетной картины. В условиях восприятия натуральных предметов ошибки такого рода не столь значительны.

Умственно отсталые школьники склонны, передавая величину изображаемых предметов, скорее преуменьшать ее, сглаживая различия, чем подчеркивать, преувеличивая размеры объекта (М. М. Нудельман; И. М. Соловьев). В качестве противодействия этой тенденции рекомендуются различные способы и вспомогательные средства (рисование предметов в заранее обозначенных границах и пределах; на более ранних этапах-рисование по точкам, лежащим на контуре, и т. п.).

При обучении изобразительной деятельности основным средством преодоления искажений соотношения размеров и величин является организуемое учителем наблюдение и изучение изображаемых предметов. Дети должны быть подведены к самостоятельному заключению о том, что больше, а что меньше. В старших классах даются различные способы глазомерного соотнесения величин. Например, предлагают учащимся определить не только какие предметы больше или меньше, но и на сколько: один меньше половины другого по высоте, немного больше по ширине, два маленьких вместе, примерно, как один большой по длине и т. п. Основана эта работа на сравнении предметов.

Если рисование происходит на основании восприятия образца, трудность пропорционального уменьшения изображаемых объектов усиливается опосредованным характером отражения. Задача усложняется тем, что образец - изображение, где истинные величины предметов уже подверглись пропорциональному уменьшению или увеличению. Рисуя по образцу, умственно отсталый учащийся должен иметь в виду истинные соотношения величин предметов, что ему не удается. Опираясь на образец, он изменяет уже отраженные величины. В последующих работах он может использовать следы от разномасштабных образцов, с которыми ему приходилось иметь дело в разное время. Таким образом, связь графического образа с натуральными объектам ослабевает. В результате этого характерные соотношения величин могут сглаживаться, нивелироваться, искажаться в последующих изображениях.

Динамика освоения пространственных отношений частей предмета (пропорции) тоже подчинена тенденции к сглаживанию особенностей, вместе с тем здесь наблюдаются и случаи излишнего подчеркивания, преувеличения их. Так, например, некоторые младшие умственно отсталые учащиеся склонны изображать вновь появляющиеся в изображении части (глаза, рот, кисти рук) вначале сильно преувеличенными. На известном этапе развития изобразительной деятельности это преувеличение характерно для всех детей (Д. Селли, Г. Кершенштейнер, Н. А. Рыбников и др.), но многие учащиеся вспомогательной школы задерживаются на нем долго. [7 стр. 58-60]

.2 Особенности использования цвета в работах учащихся с интеллектуальной недостаточностью

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». 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, салатовый и т. п.), но чаще всего заменяют их наименованием основных 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 определенный 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. Случаи, когда отдельная часть объекта раскрашивается в разные цвета, описаны в литературе. Так, еще по наблюдениям В. М. Бехтерева, одна рука может оказаться закрашенной красным цветом, а другая - синим. По сведениям Е. И. Игнатьева, такой способ передачи цвета характерен для нормальных детей раннего возраста; в этом случае процесс изображения меняется своеобразной 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 признак предметов усваивается детьми как обязательный признак, в 6 лет дети обычно окрашивают изображения предметов и явлений природы соответственно их действительному цвету, но обобщенно, без характерных оттенков. Однако наряду с ним 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.[9 стр.49-51]

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 разных 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:

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

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

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

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

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;

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

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, можно пропустить и ряд других, неинтеллектуальных 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 не у умственно отсталых школьников.

Следует особо подчеркнуть, что у учащихся младшей школы значительно быстрее вырабатываем умение различать и правильно называть цвета, чем использовать их в своих рисунках в соответствии с цветом модели. Дифференцирование и называние 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.[9 стр. 49-54]

Цветовая чувствительность и цветоразличение

Общеизвестно, что подлинная олигофрения является не локальным, а диффузным поражением центральной нервной системы, а это оказывает влияние на развитие всех сенсорных психических функций организма. В частности, анализ эмбрионального развития глаза человека, дающий физиологам основание оценивать его как «часть мозга, выдвинутую на периферию» (С. В. Кравков, 1950), позволяет предположить, что органическое поражение центральной нервной системы, лежащее в основе олигофрении, может в большей или меньшей степени захватывать не только центральную, но и периферическую часть зрительного анализатора.

В специальной литературе есть прямые указания на то, что при определенных этиологических факторах олигофрении процент разнообразных зрительных расстройств выше, чем в норме. Так, Р. Хебер в своей работе приводит перечень патологических факторов, ведущих к умственной отсталости, наиболее часто сопровождающейся зрительными расстройствами. Р. Ловэ обнаружил патологические изменения радужной оболочки у одной трети всех обследованных им олигофренов. Е. Скеллер и Дж. Остер указывают на сравнительную частоту случаев помутнения хрусталика и изменений кривизны его оболочки при олигофрении.

Встречаются сведения о распространенности зрительных расстройств среди детей с болезнью Дауна. Д. Венда отмечает, что у них чаще, чем в норме, встречаются страбизм и аномалии рефракции, а Дж. Игершайнер и X. Маутнер наблюдали у многих из них помутнение типа катаракты. Описываются и нарушения цветоощущения у умственно отсталых. Например, Ф. Краттер, исследуя у 144 умственно отсталых цветовую слепоту, обнаружил в 3,9% случаев у дебилов и в 7,93% случаев у имбецилов одновременную слепоту к зеленому и красному цветам.

Следовательно, и цветоаномалии у олигофренов, по-видимому, встречаются чаще, чем у людей с неповрежденной центральной нервной системой. Среди умственно отсталых детей, поданным Ж. И. Шиф (1940) и Н. П. Сакулиной (1953), много плохо дифференцирующих слабонасыщенные цвета.

В зарубежной специальной литературе также есть многочисленные указания на распространенность среди умственно отсталых детей ослабленного цветоощущения. Известно, что нормальные дошкольники предпочитают яркие, насыщенные цвета менее ярким. Ряд авторов относит это и к умственно отсталым детям более старшего возраста. В работе Ж. И. Шиф (1940) проводится анализ того, как умственно отсталые дети группируют, подбирают к образцу цветовой материал (состоящий из табличек основных цветов, окрашенных в соответствии с убывающей насыщенностью и возрастающей светлотой), как называют различные цвета (насыщенные и слабонасыщенные).

Полученные данные позволили Ж. И. Шиф заключить, что в сравнении с учащимися массовой школы умственно отсталые школьники осуществляют подбор цветового материала более ограниченно (выбирают наиболее насыщенные цветовые оттенки, допускают ошибки, сравнивая цвета, при подборе часто ограничиваются почти тождественными оттенками). Были вскрыты и особенности группировки предлагавшегося материала. Умственно отсталые учащиеся производили разделение цветных табличек на группы и их последующее укрупнение на основании генерализованного восприятия цвета (например, объединяли малонасыщенные таблички разного цвета и др.). Называя предъявлявшиеся цвета, умственно отсталые дети обнаружили тенденцию к замене названий промежуточных цветов спектра основными (оранжевый- «красный», «желтый», фиолетовый - «синий» и т. п.) Перенос этот не является стойким (в разных случаях один и тот же промежуточный цвет может быть назван по-разному). По наблюдениям Ж. И. Шиф, умственно отсталые испытуемые малонасыщенные цвета нередко называют «белыми». Предполагается, что происходит это потому, что в затрудненных условиях (малая насыщенность) дети-олигофрены не усматривают данного цвета, не находят сходства с насыщенными оттенками. Ж. И. Шиф делает вывод: умственно отсталых детей необходимо лучше учить дифференцировке цветов, так как это очень важно, в первую очередь, для общеобразовательной (особенно при обучении естествознанию и географии) и профессиональной подготовки.

Проведенное позднее исследование Л. Мерачник дало результаты, сходные с полученными Ж. И. Шиф. Здесь также была применена методика, предлагавшая испытуемым задачи на множественный отбор цветового материала, имеющего довольно тонкие различия по насыщенности. Сравнивались данные, полученные в опытах с умственно отсталыми (олигофренами), детьми с задержками развития и интеллектуально полноценными детьми. Последние лучше дифференцировали малонасыщенные цвета, подбор они производили значительно точнее.

Все эти данные убеждают в том, что необходимые сведения об уровне развития цветоразличительной функции на разных этапах развития умственно отсталого ребенка важны для обоснования требований, предъявляемых к работе с цветом, и определения коррекционных задач.[7 стр. 75-76]

Глава 3. Формирование пространственных представлений средствами изобразительной деятельности

.1. Изображение с натуры и его коррекционные возможности

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, называние и сопоставление ее с изображаемым предметом активизирует умственную деятельность школьников, повышает интерес к занятиям.[9 стр. 83-84]

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, желательно сравнить ее с овальной формой. Чтобы точнее передать пропорции предметов прямоугольной формы (например, папку 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 предъявленные рисунки, учащиеся, обнаруживают, что один рисунок «правильный», «похож», «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.[9 стр. 85]

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 натуре 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 длине) 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 умственно 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 иногда 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.[9 стр. 87]

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 натуры, 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 более самостоятельными, уверенными и могут дать правильную критическую оценку своим рисункам.

При организации коррекционно-воспитательной работы на уроках рисования с натуры 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 натуры.

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 натуры, является установление тесной связи с другими учебными дисциплинами, и в первую очередь с ручным трудом. Занятия лепкой на уроках труда и последующее рисование вылепленного предмета служат своеобразным этапом на пути от зрительного и мышечно-осязательного 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. [9 стр. 87-89]

.2 Тематические композиции и их коррекционное воздействие на детей с интеллектуальной недостаточностью

Тематическое рисование в отличие от декоративного рисования и рисования с натуры занимает более скромное место в учебной программе вспомогательной школы. Это наиболее сложный 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 на 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. Эта характерная особенность учащихся вспомогательной школы, наблюдаемая на уроках тематического рисования согласуется с данными, полученными И. И. Будницкой, изучавшей соотношение предметного содержания между рисунком и рассказом.

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:

рисование предметов и явлений ранее наблюдавшихся и изображавшихся;

рисование предметов и явлений ранее наблюдавшихся, но не изображавшихся;

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 вызывали 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 коей 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 воспитанников. 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 предшествовали 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 потребуется 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 вызывало 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 I. 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. и.

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. и. 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.

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 отсталые 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.[9 стр. 90-96]

Заключение

Развитие рисунка умственно отсталых детей идет тем же путем приближения к все более и более адекватному отражению реальности, как и у нормальных детей. Но это происходит с затруднениями, медленнее, чем у последних, и не достигает такого же уровня.

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-осязательные 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.

Динамика формирования графической деятельности отражает особенности развития восприятия, мышления, памяти и других психических процессов. Она может свидетельствовать о прогрессивных изменениях коррекционного характера. Интересно и важно изучение влияния систематических занятий изобразительной деятельностью на эстетическое развитие учащихся вспомогательных школ и на формирование их эмоций, эстетических вкусов и потребностей. Несомненно, что в эстетическом развитии умственно отсталых школьников изобразительная деятельность занимает важное место. Ее наглядность, яркость, выразительность позволяют конкретизировать и сделать доступными для умственно отсталых детей многие понятия эстетического характера.

Смысл психологического изучения данного вида деятельности умственно отсталых учащихся заключается не только в установлении тех или иных особенностей развития. Оно не должно ограничиваться и научным обоснованием коррекционной работы. Коррекция подчинена главной цели вспомогательного обучения и воспитания - осуществлению как можно более эффективного и по возможности разностороннего развития учащихся вспомогательной школы, подготовке их к посильному труду и самостоятельной жизни в обществе.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга. // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. Под ред. Ломова Б.Ф. М.: «Известия АПН РСФСР», 1961г. -200с.

. Венгер Л.А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. М., 1968г., 19с.

. Вовчик-Блакитная М.В.Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте.//Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. Под ред. Ломова Б.Ф. М.: «Известия АПН РСФСР», 1961г. -200с.

. Волокитина М.Н. Очерки психологии школьников первого класса. М.: Учпедгиз. 1954г. -137с.

. Галкина О.И. Развитие представлений о пространстве у детей на уроках рисования в 1-х классе. // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. -223с.

. Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии. М.: Педагогика, 1978г., 104с.

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

. Голубева Н.И. Опыт изучения ориентировки ребёнка в пространстве на первом году жизни. // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. -223с.

. Грошенков И.А. Рисование во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1982 г.

. Гузеева М.А. Особенности дифференцировки пространства у детей на уроках ручного труда. // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. -223с.

. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. М.: Советский спорт, 2006г. -144с.

. Калачев М.С. Развитие пространственных представлений у учащихся восьмилетней школы в процессе обучения черчению. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Л., 1965г., 15с.

. Кириченко Н. Развитие пространственных представлений на уроках изобразительного искусства. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. М., 1970г., 17с.

. Кладницкая Л.А. Ориентировка детей в пространстве на уроках физкультуры. // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. -223с.

. Ломов Б.Ф. Особенности развития представлений о пространстве в процессе первоначального обучения черчению//Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. -223с.

. Ломпшер И. О развитии понимания детьми некоторых пространственных отношений. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Л., 1958г., 14с.

. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста// Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. -223с.

. Мусейибова Т.А. Развитие пространственной ориентировок у детей дошкольного возраста. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Л., 1964г., 19с.

. Семаго Н.Я. «Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы» Дефектология, №1., 2000 г.

. Сеченов И.М. Избр. Философ. и психол. произведения. М.: Госполитиздат, 1947г. -580с.

. Сорокун П.А. Формирование пространственных представлений у младших школьников. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Л., 1953г., 16с.

. А.В. Сунцова, С.В. Курдюкова «Изучаем пространство».- М.: Эксмо 2009

. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врождённости. Ч. 1. Киев, 1896г. -388с.

. Шемякин Ф.Н. Некоторые актуальные проблемы исследования пространственных восприятий и представлений.//Восприятие пространства и времени. Ред. Ананьев Б.Г. Л.: «Наука», 1969г. -136с.

. Яковлева Н.М. Развитие пространственных представлений в процессе усвоения мер длины у учащихся 1-2 классов. Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Л., 1955г., 17с.

. Ярмоленко А.В. Роль речи в отражении пространства.//Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. Под ред. Ломова Б.Ф. М.: «Известия АПН РСФСР», 1961г. -200с