

• различная структура аграмматизмов при разных формах афазии является отражением нарушения различных звеньев в процессе порождения высказывания;

• выявление специфики синтагматической организации речи при различных формах афазии будет способствовать оптимизации дифференцированного восстановительного обучения.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М.: МГУ, 1989. — 215 с.
2. Визель, Т. Г. Некоторые аспекты аграмматизма при афазии / Т. Г. Визель // Дефектология. — 1979. — № 5. — С. 31—39.
3. Глозман, Ж. М. О нарушении чувства языка при афазии / Ж. М. Глозман // Проблемы афазии и восстановительного обучения / под ред. Л. С. Цветковой. — М., 1979. — С. 59—69.
4. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.
5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1997. — 287 с.
6. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М.: Академический проект, 2000. — 504 с.
7. Стрекаловская, С. И. Цельность и связность текста в речи больных с афазией / С. И. Стрекаловская // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи. — Л.: ЛПИ, 1989. — С. 72—78.
8. Цветкова, Л. С. Методика оценки речи при афазии / Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 67 с.
9. Цветкова, Л. С. Нейропсихология и афазия: новый подход / Л. С. Цветкова. — М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 592 с.
10. Якобсон, Р. О. Избранные работы / Р. О. Якобсон. — М.: Прогресс, 1985.

РИСУНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ И НАКОПЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. В. Былино,

методист первой категории

отдела методического обеспечения специального образования
Национального института образования

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития рисуночной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Показана важность рисуночной деятельности в адекватном формировании знаково-символической системы, отражающей взаимоотношения такого ребенка в предметном мире и сфере человеческих чувств. Специально организованная рисуночная деятельность передает социально-эмоциональные потребности ребенка, влияет на становление личностных качеств и социальную компетентность. Обращается внимание на специфические социальные ситуации, в которых развиваются дети с интеллектуальной недостаточностью, раскрываются

особенности усвоения ими социального опыта. Рассматриваются этапы развития рисуночной деятельности и специальные приемы педагогического воздействия. Утверждается, что вследствие целенаправленного и систематического обучения рисуночная деятельность становится средством отражения и накопления социального опыта детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые понятия: межличностная ситуация, специфические социальные условия, специальные приемы педагогического воздействия, коррекционно-педагогическое воздействие, перцептивный образ.

Одним из средств отражения и накопления социального опыта в дошкольном возрасте является рисуночная деятельность, в процессе которой дети овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира и сферы человеческих чувств (В. С. Мухина).

Анализ психологической литературы позволяет констатировать, что основной и самой общей деятельностью человека, в отличие от животного, является создание и употребление знаков. Вопросы о происхождении знаково-символической функции рассматриваются неоднозначно. Так, Ж. Пиаже считает, что эта функция есть личное достижение ребенка, а Л. С. Выготский придерживается противоположной точки зрения, полагая, что в ее основе лежит усвоение ребенком социального опыта, который составляет стержень его развития.

В ряде исследований учеными определяются условия и движущие причины детского развития. Врожденные свойства относятся к условиям, а социальные отношения — к движущим причинам развития ребенка (А. В. Запорожец). Л. С. Выготский рассматривает исторически выработанную и зафиксированную в культуре систему отношений ребенка определенного возраста с обществом как социальную ситуацию развития в данном возрасте. Для каждого отдельного ребенка она воплощается в конкретных отношениях с его окружением — родственниками, педагогами, другими детьми. Эти отношения в совокупности образуют межличностную ситуацию развития ребенка. Теоретико-практические исследования показывают, что общезрастные закономерности психического развития определяют социальную ситуацию развития, индивиду-

альные психологические особенности — межличностной ситуацией развития. Она представляет собой конкретную форму проявления социальной ситуации развития, специфичной для каждого возрастного периода. Социальная ситуация развития воплощается в ведущем типе совместной деятельности ребенка со взрослым. Межличностная ситуация развития модифицирует конкретные особенности этой деятельности (А. Л. Венгер).

Взаимодействие взрослого с детьми дошкольного возраста строится с ориентировкой на особую сензитивность ребенка к социальным влияниям. Основной формой коммуникации является паритетное, равноправное сотрудничество и общение при стимуляции детской самостоятельности и инициативы. Содержание общения связано с игровыми и познавательными интересами, пробуждение, формирование и развитие которых становится одной из доминирующих задач педагога или родителя. Каждому виду деятельности соответствуют определенные формы общения ребенка со взрослым. В младенческом возрасте общение и деятельность неразрывно слиты. В раннем возрасте тождество деятельности и общения трансформируется. На основе совместных действий с предметами формируется деловое общение ребенка со взрослым. В дошкольном возрасте, в связи с развитием более сложных видов детской деятельности, возникает внеситуативная форма общения. Она не ограничивается ситуацией совместного действия, а выходит за ее пределы. Становится возможным обсуждение с детьми разнообразных тем, относящихся к разным сторонам жизни. Существенную роль в детском развитии начинают играть и общение со сверстниками (М. И. Лисина).

Взрослый удовлетворяет потребность ребенка в признании его достижений, формируя тем самым у ребенка чувство самодостаточности и гордости за достигнутые результаты. Организует социальное взаимодействие, что способствует развитию у ребенка восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе и умения устанавливать контакты с окружающими. Взрослый является активным участником (соучастником) деятельности детей как на занятиях, так и вне их. Взаимодействие взрослого с детьми, имеющими различные проблемы в развитии, стимулирует формирование у ребенка образа Я, Я-позиции, осознания себя среди взрослых и сверстников, в природе, пространстве и времени, способствует формированию познавательных и творческих способностей и социально значимых свойств личности (произвольности и самостоятельности, познавательной активности, самосознания, ответственности).

А. Л. Венгером в психологию развития введено новое понятие «функциональное взаимодействие», под которым понимается «индивидуальный вклад участника в совместную деятельность». Совместность предполагает строго определенные формы активности каждого из участников. Эти формы, как и функции участников, взаимодополнительны. Так, например, активности взрослого, направленной на обучение ребенка, соответствует активность последнего, направленная на усвоение предложенного содержания. Функционирование взрослого определяется социально заданными (культурно выработанными) воспитательными нормами, которые, как подчеркивает автор, могут быть субъективно представлены в самой разной форме — от личных представлений о природе ребенка и воспоминаний о собственном детстве до психолого-педагогических познаний, почерпнутых из научной литературы. Функционирование ребенка — это активный ответ на функционирование взрослого, в котором находит отражение исходное воздействие. Однако усвоение социального опыта осуществляется благодаря прямой связи — управлению со стороны взрослого, который выступает носителем социальных образцов.

Таким образом, основными движущими силами развития ребенка являются его деятельность и общение со взрослыми (а несколько позднее — и со сверстниками). Отклонения в деятельности и общении приводят к нарушениям в формировании личности и поведения. Они могут быть обусловлены разными причинами: неблагоприятными условиями воспитания или различными органическими нарушениями (нарушениями слуха, зрения), умственной отсталостью (органическим поражением центральной нервной системы), задержкой психического развития церебрально-органического генеза, нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими расстройствами.

Ребенок с особенностями психофизического развития вследствие первичного нарушения оказывается в специфических социальных условиях. Все его воспитание и обучение протекает своеобразно. Те воздействия окружающих, которые были бы вполне адекватны по отношению к нормальному ребенку, становятся неадекватными, если ребенок не может их правильно воспринять в силу своей слепоты, глухоты или умственной отсталости (Л. С. Выготский). У таких детей, как отмечается в исследованиях, затруднено усвоение социального опыта, что обуславливает необходимость использования специальных приемов педагогического воздействия.

Так, в работе с детьми, имеющими разную степень выраженности интеллектуальной недостаточности, отмечается ведущая роль взрослого в организации их жизни. Как показали исследования Д. В. Винникотта, Э. Л. Фрухт, Н. Л. Фигурнина, М. П. Денисовой, Ю. А. Разенковой, Е. А. Стребелевой, такую коррекционную роль могут сыграть родители, которых необходимо учить установлению партнерских отношений со своими детьми. Важно поменять родительскую позицию, изменив ее с позиции «кормилец» на позицию «партнер». Общение способствует формированию интереса к окружающему миру, развитию манипулятивной, предметной и игровой деятельности. Родители, педагоги, нормально развиваю-

щиеся сверстники осуществляют роль посредника между ребенком и окружающим его миром вещей, миром человеческих взаимоотношений.

Специально организованная рисуночная деятельность отражает социально-эмоциональные потребности ребенка, влияет на становление личностных качеств и социальную компетентность. У детей с особенностями психофизического развития, как известно, отмечается своеобразие социального и культурного развития, затруднен процесс как усвоения, так и переноса социально-общественного опыта. Отсюда вытекает необходимость в поиске обходных путей и альтернативных способов коррекционно-педагогического воздействия. У детей с интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности без целенаправленного и четкого структурированного специального обучения не формируются представления о том, что изображения — это отражение окружающих их явлений и предметов.

В исследованиях Е. А. Екжановой, О. П. Гаврилушкиной раскрываются принципы коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью средствами рисуночной деятельности. К ним относятся:

- формирование у детей представлений о том, что любое изображение — это отражение реальных предметов окружающей действительности и социальных явлений;
- учет закономерностей развития рисуночной деятельности в норме и учет особенностей становления рисуночной деятельности у детей с различными отклонениями в развитии;
- тесная взаимосвязь рисуночной деятельности с различными видами детской деятельности — предметной, игровой, трудовой и общения;
- актуальность социальной направленности рисуночной деятельности при отборе методов, приемов и содержания обучения;
- эмоциональная включенность ребенка в процесс создания изображений на всех этапах обучения;

- развитие всех сторон речи как составная часть процесса формирования рисуночной деятельности;

- процесс создания изображений немислим без воспитания у детей эстетической культуры и художественной выразительности.

Рисуночная деятельность, относясь к типичным видам детской деятельности, оказывает существенное влияние на все стороны психического развития ребенка. Вклад самого ребенка в межличностную ситуацию своего развития определяется особенностями его поведения и деятельности.

Материалы исследования доказывают, что детское рисование является синтезирующей деятельностью, где, с одной стороны, проявляются разные стороны психического развития: «особенности зрительного восприятия и представлений ребенка, его двигательного развития, его мышления и отношения к действительности» (В. С. Мухина), а с другой стороны, используется опыт, приобретенный в других видах детской деятельности (Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина). Следовательно, рисование, рассматриваемое как форма усвоения ребенком человеческой культуры и как способ присвоения социального опыта, занимает в жизни ребенка дошкольного возраста, наряду с игровой деятельностью, одно из ведущих мест.

Рисуночная деятельность ребенка, как и другие виды деятельности детей дошкольного возраста, активизирует познавательные возможности, что позволяет не только ориентироваться в окружающем мире, но и в определенной степени преобразовывать его.

Чтобы стать и продуктом, и орудием деятельности, рисуночная деятельность организуется специальным образом (А. А. Венгер, О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова, Т. Н. Головина). Чтобы стать осознанной и целенаправленной деятельностью, а не оставаться доизобразительным черканием, она имеет цель, способности достижения, определенную последовательность умственных и моторно-перцептивных действий. Ребенок учится контро-

лироваться себя во время работы, оценивать полученный результат, соотносить его с собственным замыслом, вносить необходимые коррективы, снова составлять замысел и результат. Одновременно оказывается позитивное воздействие на развитие психических процессов, моторной, эмоциональной и речевой сфер ребенка в процессе выполнения последовательности действий.

В научной литературе прослеживается связь рисуночной деятельности с развитием у ребенка восприятия. Как показали исследования, проведенные Б. Г. Афанасьевым, А. Н. Леонтьевым и Б. М. Тепловым, процессы восприятия, развиваясь в зависимости от деятельности, сами представляют особые перцептивные действия, посредством которых осуществляется обследование предмета и формирование его образа. Экспериментальные данные, полученные в лаборатории А. В. Запорожца, свидетельствуют о том, что в ходе возрастного и функционального развития перцептивные действия претерпевают своеобразные изменения: «Если первоначально они носят внешний, развернутый характер, то затем свертываются, их эффекторные звенья отторгаются, и в конечном счете они превращаются во внутренний, психический, акт непосредственного усмотрения свойств воспринимаемого объекта».

Прикосновение к предмету даже более чувствительным участком кожи не в состоянии вызвать у испытуемого целостный образ этого предмета. Для возникновения такого образа необходима последовательная работа руки по обследованию, ощупыванию, «прослеживанию» данного предмета. Таким образом, это не прикосновение, а целостное действие по отношению к данному предмету (У. Вундт).

Эксперименты А. В. Запорожца доказывают, что такое действие не может быть сведено к простому механическому передвижению по предмету. Например, движение по предмету неподвижными пальцами, которые ощущают его тактильно, не приводит к возникновению целостного образа восприятия. Последний не возникает даже в том случае, если действие ис-

пытываемого относительно предмета осуществляется вслед за движением руки экспериментатора или его руку перемещают механически. По мнению А. В. Запорожца, необходимо складывание «системы операций, которые охватывают собой весь предмет и объединены общей предметной формой».

Так возникает тактильный образ предмета, лежащий в основе изображения. Для изображения предмета необходимо и его зрительное восприятие, т.е. проводится активная целенаправленная работа глаз по обследованию предмета. При «апраксии взгляда» возникает стойкое нарушение зрительного восприятия, связанное не с поражением коркового конца зрительного анализатора, а с нарушением интеграции движений глаз и головы, нужных для сложного предметного восприятия (А. Р. Лурия, М. С. Лебединский).

Именно в процессе активного восприятия возникает сложный перцептивный образ, который, «являясь формой предметного отражения», значительно более динамичен и более адекватно воспринимает объекты и ситуацию в целом, несмотря на постоянно изменяющиеся условия восприятия (А. В. Запорожец). Поэтому он способен к регулированию значительно более сложных форм поведения, чем допсихические, чисто физиологические модели. «Чувственные данные... тотчас приобретают предметное значение, т.е. относятся к определенному предмету», — писал С. Л. Рубинштейн.

Другие важные свойства восприятия, такие как целостность, осмысленность, константность, являются производными от предметности, от способности субъекта соотносить получаемые впечатления с целостным предметом, обладающим «относительной инвариантностью», несмотря на постоянно меняющиеся условия наблюдения. Это свойство качественным образом отличает восприятие от допсихических форм сенсорной регуляции поведения (А. В. Запорожец).

Как показано в ряде исследований, на различных генетических ступенях меняется предметное содержание перцептивного образа (А. В. Запорожец, Л. А. Вен-

гер, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов). Если на ранних стадиях развития ребенка происходит отражение непосредственно воспринимаемых объектов в виде «схематичного целого», то далее восприятие последовательно переходит к отражению образов, основанных на простых единичных свойствах объектов, затем и к синтезированию целостных образов, которые в дальнейшем учитывают уже не только внешние, но и внутренние свойства объектов. При этом меняется и само перцептивное действие, а сам процесс восприятия уточняется и совершенствуется.

Следует отметить такое важное свойство перцептивного образа, как его субъективность, т.е. зависимость от мотивации, эмоционального состояния, установок. Это подчеркивает значение для развития ребенка среды, которая может стимулировать как позитивное, так и угнетенное его эмоциональное состояние, закреплять как созидательные, так и деструктивные мотивы поведения. Ведь именно среда активно формирует восприятие ребенка, предлагает ему руками взрослого предметы ближайшего окружения, ставя перед ним проблемные задачи. От окружения ребенка в раннем и до-

школьном детстве существенно зависит активность перцептивно-моторной сферы ребенка, а в конечном итоге и активность его жизненной позиции.

Рисуночная деятельность выражает определенные результаты психического развития детей и одновременно обеспечивает это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей. При условии целенаправленного и систематического обучения рисуночная деятельность становится средством отражения и накопления социального опыта детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, при организации рисуночной деятельности педагог учитывает:

- особенности восприятия предметного мира ребенка с интеллектуальной недостаточностью (предметность, целостность, константность, категоричность);
- социальный опыт, который при необходимости развивает и обогащает, включая ребенка в социальное взаимодействие;
- обеспечивает положительную эмоциональную реакцию ребенка на рисуночную деятельность, так как эмоциональная включенность благоприятно влияет на его положительные достижения.

Литература

1. Афанасьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Афанасьев. — М., 1960. — 86 с.
2. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение (Дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. — М.: Просвещение, 1969. — 365 с.
3. Венгер, А. Л. Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка: автореф. дис. ... докт. психол. наук / А. Л. Венгер. — М., 2002. — 46 с.
4. Запорожец, А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец [и др.]. — М.: Просвещение, 1967. — 323 с.
5. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский. — Т. 6. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5—90.
6. Гаврилушкина, О. П. К вопросу об эстетическом воспитании в детском саду для детей с нарушением интеллекта / О. П. Гаврилушкина // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях / под ред. Н. Г. Морозовой. — М., 1978. — С. 87—95.
7. Екжанова, Е. А. Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии / Е. А. Екжанова // Дефектология. — 2003. — № 6. — С. 51—54.
8. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
9. Казакова, Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т. Г. Казакова. — М.: Педагогика, 1983. — 111 с.
10. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
11. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — М., 1981. — 240 с.