



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование навыков изобразительной деятельности детей старшего
дошкольного возраста с нарушенным слухом**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
88,97% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«26» января 2023 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Лазута Елена Владимировна

Научный руководитель:
к.п.н, доцент,
Лапчинская И.В.

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ	10
1.1 Развитие изобразительной деятельности детей дошкольного возраста ...	10
1.2 Особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	32
Выводы по 1 главе	44
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ	47
2.1 Результаты изучения особенностей рисования старших дошкольников с нарушениями слуха.....	47
2.2 Методика экспериментальной работы по формированию навыков изобразительной деятельности старших дошкольников с нарушенным слухом	69
2.3 Оценка эффективности проведенной экспериментальной работы по обучению рисованию старших дошкольников с нарушенным слухом	81
Выводы по 2 главе	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	96
ПРИЛОЖЕНИЕ	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Совершенствование содержания и методов дошкольного образования детей с нарушениями слуха тесно связано с разработкой научнометодических подходов к формированию различных видов детской деятельности, которые имеют решающее значение для психического развития ребенка.

Изобразительная деятельность является первым продуктивным видом детской деятельности, в которой ребенок отражает свои представления и впечатления об окружающем мире, перерабатывая их в связи с накопленным опытом и отношением к изображаемому (Н.Н. Волков, Г.Г. Григорьева, Т.Н. Доронова, Е.И. Игнатьев, Т.Г. Казакова, Н.П. Сакулина). По мнению В.С. Мухиной (1981), дети не копируют воспринимаемые явления, а, пользуясь изобразительными средствами, показывают свое отношение к изображаемому, свое понимание жизни, таким образом, отражая усвоение социального опыта. От того, как ребенок воспринял социальные явления, какое у него сложилось к ним отношение, будут зависеть содержательная, смысловая сторона, выразительность изображения этих явлений, выбор цвета, расположение предметов на листе, их взаимосвязь и т.д. (В.С. Мухина, Е.А. Флерица).

В специальной психологии и педагогике раскрыт развивающий потенциал и коррекционный эффект изобразительной деятельности как средства эмоционального, познавательного, коммуникативного и речевого развития, обогащения социальных представлений разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.Р. Баенская, О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, Е.А. Екжанова и др.).

В сурдопедагогических исследованиях содержатся данные об особенностях предметной, игровой, конструктивной деятельности детей с нарушениями слуха (Г.Л. Выгодская, Л.А. Головчиц, В.В. Заболтина, Е.И. Исенина, Т.В. Николаева, Т.И. Обухова). Нарушение слуха отрицательно

влияет на формирование разных видов детской деятельности, обедняет возможности их использования в ходе психического развития дошкольников. Более позднее, чем у слышащих детей, становление предметной и игровой деятельности, недоразвитие речи и трудности общения негативно сказываются на развитии изобразительной деятельности глухих и слабослышащих детей, снижает ее развивающий и коррекционный потенциал (А.А. Венгер, М.Ю. Рау). Недостаточный уровень развития рисования в определенной степени также можно объяснить бедностью жизненного опыта дошкольников с нарушениями слуха, недостаточностью самостоятельных активных контактов с миром, неточностью понимания окружающих событий, смысла поступков взрослых и детей (Н.Г. Морозова, Б.Д. Корсунская, Н.Г. Сошникова, В. Петшак, DJ. Higginbotham, A.R. Zedenberg).

На основании анализа литературы по проблеме исследования было выявлено **противоречие** между: необходимостью формирования навыков изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом и недостаточной разработанностью методического обеспечения организации данного процесса.

Выявленное противоречие побудило нас заняться исследованием **проблемы**, которую можно сформулировать следующим образом: какими должны быть методы и средства по формированию навыков изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом?

Актуальность исследования и существующая проблема позволили определить тему исследования: «Формирование навыков изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать методику экспериментальной работы по формированию навыков изобразительной деятельности старших дошкольников с нарушенным слухом.

Объект исследования: изобразительная деятельность детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Предмет исследования: методы и приемы формирования навыков изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

В ходе определения объекта, предмета и цели исследования, сложилась и его **гипотеза**. Мы предполагаем, что формирование навыков изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха возможно при использовании разработанной методики экспериментальной работы по формированию навыков изобразительной деятельности, учитывающей особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Рассмотреть этапы развития изобразительной деятельности детей дошкольного возраста;
2. Выявить особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями слуха;
3. Провести диагностику особенностей рисования старших дошкольников с нарушениями слуха;
4. Разработать и экспериментально проверить методику по формированию навыков изобразительной деятельности старших дошкольников с нарушенным слухом;
5. Оценить эффективность проведенной экспериментальной работы по обучению рисованию старших дошкольников с нарушенным слухом.

Теоретико-методологическая основа исследования: психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); положение о роли различных видов детской деятельности, в том числе изобразительной, в психическом развитии дошкольников (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Е.И. Игнатъев, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина, Д.Б. Эльконин, М.

Brookes); представление о культурном развитии ребенка как системе индивидуально осмысленных отношений с миром, становлении индивидуальности и развитии социальных связей (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская); положение о роли знака в культурном развитии ребенка (Л.С. Выготский); теоретические и методические подходы к воспитанию и обучению глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста (Л.А. Головчиц, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко); положение об общих и особых образовательных потребностях ребенка с нарушенным слухом (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина).

Положения, выносимые на защиту:

1. Особенности изобразительной деятельности глухих и слабослышащих дошкольников в наибольшей степени проявляются в недостаточности смысловой стороны рисования, что выражается в ограниченности замысла и содержания рисунков, обусловленных как бедностью жизненного опыта детей, так и неумением отразить его в рисунке.

2. Содержание работы по формированию изобразительной деятельности глухих и слабослышащих дошкольников должно включать развитие интереса к рисованию, эмоционально-волевого компонента деятельности, обогащение замысла и тематики рисунков, расширение средств выразительности изображений, развитие общения и речи.

3. Формирование изобразительной деятельности с учетом особых образовательных потребностей глухих и слабослышащих дошкольников, предполагает включение нового направления, связанного с развитием содержательной стороны рисования. Реализация этого направления возможна на основе целенаправленного расширения индивидуального жизненного опыта детей.

4. Разработанная методика экспериментальной работы по формированию навыков изобразительной деятельности, учитывающая особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха, оказалась эффективной.

5. Разработана методика анализа рисунков детей с нарушениями слуха и определены параметры оценки детского рисования.

Научная новизна.

Полученные данные обогащают имеющиеся представления о процессе становления изобразительной деятельности детей с нарушениями слуха; впервые выявлены особенности изобразительной деятельности глухих и слабослышащих дошкольников, проявляющиеся в ограниченности тематики и содержания, недостаточной выразительности изображений; показано своеобразие становления структуры изобразительной деятельности (мотивация деятельности, определение замысла и содержания, использование выразительных средств изображения, умение оценивать продукты деятельности); определены специфические образовательные потребности дошкольников с нарушениями слуха в области изобразительной деятельности; научно обоснована и экспериментально проверена методика экспериментальной работы по формированию навыков изобразительной деятельности, учитывающая особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха; разработана методика анализа рисунков детей с нарушениями слуха и определены параметры оценки детского рисования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что выделены специальные направления и методы работы с детьми, связанные с развитием содержательной стороны рисования; разработана методика экспериментальной работы по формированию навыков изобразительной деятельности с учетом общих и специфических образовательных потребностей детей с нарушениями слуха.

Практическая значимость исследования. Разработана методика анализа рисунков детей с нарушениями слуха и определены параметры оценки детского рисования; уточнено содержание и конкретизированы методы обучения изобразительной деятельности глухих и слабослышащих дошкольников; разработаны методические материалы по обучению

сюжетному рисованию, отражающие непосредственную связь обучения рисованию с обогащением жизненного опыта детей.

Данные исследования могут быть использованы в процессе психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха, в частности, для выявления уровня развития изобразительной деятельности дошкольников. Разработанные программно-методические рекомендации могут найти применение в практической деятельности воспитателей, сурдопедагогов, психологов дошкольных учреждений, а также родителей.

Результаты исследования могут являться основанием для разработки учебного спецкурса «Методика формирования изобразительной деятельности детей с нарушениями слуха» для студентов дефектологических факультетов. Полученные данные могут дополнить содержание учебных дисциплин педагогических ВУЗов: «Дошкольная сурдопедагогика», «Психология детей с нарушениями слуха», а также использоваться при подготовке и повышении квалификации педагогических кадров.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: анализ литературы по возрастной и детской психологии, специальной психологии и педагогике; изучение медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение за детьми в процессе изобразительной деятельности, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); количественный и качественный анализ результатов.

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 38 детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 2021-2022 года в 4 этапа.

1 этап (январь 2021 г. – март 2021 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.

2 этап (апрель 2021 г. - май 2021 г.) – изучение особенностей рисования старших дошкольников с нарушениями слуха (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2021 г. - май 2022 г.) – разработка и апробация методики по формированию навыков изобразительной деятельности старших дошкольников с нарушенным слухом.

4 этап (май 2022 г. – ноябрь 2022 г.) – проведение повторной диагностики особенностей рисования старших дошкольников с нарушениями слуха (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, окончательное оформление текста выпускной квалификационной работы.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования имеется 2 статьи.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

1.1 Развитие изобразительной деятельности детей дошкольного возраста

Изобразительная деятельность - это первый продуктивный вид детской деятельности, с помощью которого ребенок передает свои впечатления от окружающего мира. Одно из первых определений детского творчества дала Е.А. Флерина [52, с.181]: «Детское изобразительное творчество мы понимаем как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом и отношением к изображаемому».

Н.П. Сакулина (1965) писала, что детская изобразительная деятельность дошкольников при всем ее своеобразии сходна с аналогичной деятельностью взрослых и постепенно приобретает единую с ней структуру и жизненный смысл. Изобразительная деятельность детей (рисование, лепка, аппликация) относится к сфере изобразительного искусства. Искусство - художественное (образное) отражение человеком окружающего его мира: предметов, явлений природы, общества, себя.

Рассмотрим значение изобразительной деятельности для психического развития ребенка и ее онтогенез. Рисование является одним из первых видов изобразительной деятельности, которым ребенок начинает овладевать уже в раннем детстве. В исследованиях Е.И. Игнатьева, Т.С. Комаровой, В.С. Мухиной, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флёринной раскрываются закономерности

становления изобразительной деятельности на этапах раннего и дошкольного детства.

Каждый вид изобразительной деятельности - рисование, лепка, аппликация - развивается по пути, цель которого — создание целостного изображения предмета. Как указывал Д.Б. Эльконин [42, с. 179], «во всех этих видах деятельности существует своеобразное отношение между представлением и действием. В этих видах деятельности ребенок идет от представления о предмете или явлении к его материальному воплощению - изображению. В процессе материального воплощения уточняется и само представление о предмете». Дети овладевают умением отражать окружающую действительность с помощью различных изобразительных средств. В процессе овладения этими средствами и способами их применения происходит поступательное развитие изобразительных навыков, улучшается организация самой изобразительной деятельности.

В психологии и педагогике существуют различные классификации становления изобразительной деятельности (Г. Кершенштейнер, В.С. Мухина, Е.А. Флерица и др.).

Понимая детское творчество как познание жизни, Е.А. Флерица делает попытку найти причины своеобразного изображения детьми явлений окружающей действительности, и намечает два пути: через ознакомление детей с материалом и через создание ими образа в рисунке. Исследователь делает вывод о том, что интерес к материалу, процессу нанесения штрихов в рисовании продолжается у детей до 3 - 4 лет, затем возникает интерес к изображению. На основе этих положений Е.А. Флерица (1924) предлагает следующую периодизацию детского рисования:

- доизобразительный;
- процессуальный (до 4 лет);
- период реалистического изображения (до 7 лет).

Раскрывая особенности различных периодизаций развития изобразительной деятельности, нам представляется важной работа

известного исследователя детского рисунка Г. Кершенштейнера «Развитие художественного творчества ребенка» (1914), в которой автор рассматривает периодизацию стадий развития детского рисования в онтогенезе и соотносит их с развитием зрительного восприятия и сознания, от которых зависит характер детских рисунков.

Необходимо отметить, что и Кершенштейнер, и Флёринга отмечают доизобразительную стадию детского творчества, но не включает её в свою периодизацию как самостоятельную ступень. Если оставить в стороне стадию «каракулей» и штрихов и начать сразу с той поры, когда у ребёнка появляется рисунок в собственном смысле слова, то выделяются следующие уровни становления детского рисунка: ступень схемы (головоноги) с 1,5 до 2,5 лет; ступень возникающего чувства формы и линий 2,5-3 лет до 4 лет; ступень правдоподобного изображения (при котором схема исчезает из детского рисунка вовсе) с 4 до 7 лет; ступень пластичного изображения (светотень, перспектива, передача движения) с 7 лет.

Генезис изобразительной деятельности ребёнка разносторонне изучен В.С. Мухиной (1981). Автор рассматривает рисование как форму освоения ребёнком социального опыта. Для нас важным представляется то, что В.С. Мухину интересует психологический аспект изобразительной деятельности (развитие рисунка как специфического знака), изобразительные средства, которыми пользуется ребёнок для выражения своего отношения к нарисованному. Она пишет: «Когда ребёнок получает возможность рисовать карандашами и красками, он открывает удивительный для него мир графических построений и цвета, в котором линии, цвета, смешиваясь, друг с другом, создают многообразное сочетания, воздействующие на его эмоциональную сферу» [11, с.204]. Автор указывает на то, что ребенок отыскивает выразительные средства в процессе развития доизобразительного и, собственно, изобразительного опыта.

Общий ход развития детского рисования, по мнению В.С. Мухиной (1981), можно представить следующим образом. Черкание карандашом по

бумаге (или нанесение мазков кистью) первоначально - одно из проявлений общей ориентировочно-исследовательской активности ребенка, формирующейся в процессе элементарных действий с предметами и общения со взрослыми людьми. Однако благодаря свойству карандаша (или кисти) оставлять следы эта ориентировочная активность вскоре приобретает специфический характер, она направлена на выяснение возможности получения разнообразных штрихов и заполнения пространства листа бумаги. Кульминационный момент - возникновение намеренного повторения случайно полученной конфигурации (или образца, предложенного взрослым) - указывает на формирование нового типа ориентировки - ориентировки на форму графического следа. Ребенок начинает овладевать знаковой функцией, одной из наиболее фундаментальных человеческих психических способностей.

Рисование как графическая деятельность, возникает у детей около полутора лет (Т.Г. Казакова, 1971). До этого возраста ребенок, черкая, лишь забавляется возможностью действовать с новым для него материалом, черкание для ребенка на этом этапе - двигательная игра (О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Григорьева, Н.П. Сакулина). В этот период (после года) ребенка интересуют мир предметов и способы действия с ними. Это доминирующий тип отношения малыша к окружающему миру. Ведущим видом деятельности в данный возрастной период, в котором ребенок может реализовать эту потребность, является манипулятивная, а затем предметно-орудийная деятельность. Действия ребенка с изобразительным материалом - одно из частных проявлений этой деятельности.

Первые рисунки детей отличаются беспорядочностью движений, которые постепенно подчиняются двигательному ритму. Ритмическая организация движений остается характерной для рисования детей до трехлетнего возраста. Е.А. Флерина (1959) считала доизобразительный этап рисования периодом процессуальное™, периодом освоения движений, когда

цель, результат и содержание деятельности либо отсутствуют, либо выражены в ничтожной степени.

Однако, без взрослого ребенок не может овладеть специфическими способами использования изобразительного материала. Они придуманы, отобраны человечеством в течение сотен лет и передаются из поколения в поколение. Только в совместной предметной деятельности взрослый может передать эти действия, а ребенок их усвоить. В данном случае мотивом деятельности малыша являются изобразительный материал, способ его употребления. А общение со взрослым - средство осуществления такой предметной деятельности.

По данным Е.И. Игнатъева, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной, рука ребенка движется взад и вперед произвольно, получаются повторяющиеся неотрывные штрихи. Направление и форма штриха часто определяются случайным положением руки. Это так называемый «штриховой» период, когда движение руки организует ритм.

На втором году жизни совершенствуются движения, которыми дети овладели ранее. Отдельные линии приобретают тоже разнообразный характер: закругляются, ломаются под углом, появляются зигзаги, перекрещенные линии. Неотрывно повторение однородных движений служит для получения пятна, выделяющегося на фоне листа. Это период каракулей (отчасти закругленные, отчасти ломаные линии) (Г.Г. Григорьева, 1997).

С обогащением жизненного опыта ребенка в процессе нанесения им каракулей происходит их ассоциирование с реальными предметами. Появление ассоциаций в процессе черкания знаменуют качественно новый этап детского рисования, так как говорит о возникновении у ребенка понимания изобразительной роли рисунка.

Переход от доизобразительной стадии к изображению включает две четко различающиеся фазы: вначале возникает узнавание предмета в

нанесенных линиях и штрихах, затем — намеренное изображение (Н.П. Сакулина, 1965).

Однако условием первоначального «прочтения» собственного рисунка является умение ребенка читать изображения-картинки и рисунки взрослых. Е.И. Игнатъев (1961) указывает на то, что умение ребенка читать чужой рисунок — важнейшее условие его готовности к изобразительной деятельности.

Самое главное, по мнению исследователей, что требуется от взрослых на данном этапе развития рисования, — это проявить интерес к тому, что черкает ребенок на своем листке. Чтобы усилить интерес ребенка к образу, выявить ассоциативную связь, можно обыграть рисунок. Такое обыгрывание рисунка развивает воображение малыша. А воображение — основа любого творчества, без воображения невозможно развитие творческих способностей. В процессе такой игры ребенок лучше понимает смысл изобразительной деятельности, что важно для последующего ее развития.

Появление у ребенка ассоциативного образа зависит от его впечатлений, опыта. Чем больше он видел, знает, чем ярче эти впечатления, тем больше возможностей для появления ассоциативного образа. Ознакомление малыша с окружающим миром - основа образного прочтения им своих игровых картин.

С этого периода у ребенка впервые появляется цель, поставленная им самим, что свидетельствует о появлении собственно изобразительной деятельности (первоначального замысла). Г.Г. Григорьева (1997) пишет, что так заканчивается «доизобразительный период» в развитии детской деятельности.

Первые рисунки детей, будучи предметными по форме, имеют сюжетное содержание. Это связано с тем, что в процессе рисования у нормально развивающегося ребенка постоянно возникают видоизменяющиеся ассоциации, которые еще не могут найти отражения в

рисунке, поэтому отображаются в речи ребенка. (Н.А. Борисовская, Ю.А. Полуянов, 1980, 1988).

В то время, когда возможности ребенка еще очень ограничены, слово является для него наиболее удобным способом выражения своих знаний о предмете и явлении. Изображение объекта находится в теснейшей зависимости от слова.

На этом возрастном этапе идет интенсивное психическое развитие ребенка. Проявляются и развиваются все психические процессы: восприятие, память, воображение. Идет процесс первоначального освоения орудийных действий. Закладываются основы их зрительно-двигательной координации. В контексте общего психического идет личностное развитие ребенка.

На третьем году жизни ребенка ведущим типом его отношения к окружающему миру остается отношение к предметам, ориентация на предметы и способы их использования. Предметно-орудийная деятельность становится более развитой: расширяется круг интересующих и освоенных предметов. Развивается речь, которая рассматривается как знак, осваиваемый в контексте предметно-орудийной деятельности и общения, сопровождающего ее. Малыш с помощью взрослых открывает для себя функции предметов. Логика руки подчиняется логике предметов (П.Я. Гальперин, 1965).

Действия становятся более специфическими. Очень важно, чтобы действия постепенно становились обобщенными, то есть малыш мог их использовать в изменившихся условиях. Так, если ребенок способен переносить усвоенное действие на новый предмет — оно становится обобщенным (способ изображения карандашом переносится на фломастер, восковые мелки, кисть и т.п.) (Л.Ф. Обухова и др.).

Многие авторы отмечают, что в возрасте с двух до трех лет изобразительная деятельность ребенка, как и другая продуктивная деятельность, ориентирована на предметный мир и ведущим видом деятельности является предметно-орудийная. В процессе предметно-

орудийной деятельности ребенок осваивает мир предметов, накапливает опыт действий с ними, что и определяет содержание ассоциативных образов. Они также подчеркивают, что в появлении ассоциативного образа большую роль играет речь. Ребенок обозначает словом каракулю, которая вызывает у него ту или иную ассоциацию. Это возможно, если при предварительном ознакомлении с предметами и явлениями взрослые называли их словами и представления о них связано с названием, вошедшим в активный словарь детей. Развивающиеся в процессе предметно-орудийной деятельности и общения со взрослыми восприятие и речь обогащают опыт ребенка, делают его более обобщенным, осознанным, что ярко проявляется в ассоциативном образном восприятии малышом своих каракуль (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова и др.).

Известно, что развивающаяся в этот период предметная игра с игрушками и предметами-заместителями также обусловлена накапливаемым ребенком опытом. Знание предметов, овладение способами их использования, обобщение практических действий, способность к переносу их на другие предметы и в другие условия, развитие словаря, активной речи дают основу для возникновения соответствующих игр с игрушками, предметами-заместителями.

Интересно, что узнанные ребенком в его каракулях предметы становятся своеобразными игрушкам и заместителями в развертывающихся предметных играх на листе бумаги или с элементарными кусочками глины.

Таким образом, в содержании детской изобразительной деятельности проявляется характерный для этого возраста интерес дошкольника к предметному миру (Г.Г. Григорьева, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина). В это время повышается уровень изобразительной деятельности. Ребенок уже не просто называет, что случайно получилось в его каракулях, он сам определяет содержание будущего рисунка: сам ставит цель, изобразительную задачу. Рисование по замыслу появляется у дошкольников примерно к двум годам.

Готовность ребенка к первому изображению по замыслу обусловлена развитием не только его личности, но и развитием деятельности его руки и глаза. Для изображения по замыслу ребенок должен иметь образ изображаемого предмета. Знание реальных предметов - необходимое условие для создания детьми полноценных образов, которыми они могут воспользоваться в процессе рисования.

В этом возрасте ребенку интересны материал и действия с ним; к рисованию его побуждает и подражание старшим, потребность пообщаться с ними и получить их одобрение. Главным побудительным мотивом к деятельности у детей этого возраста является сделанное ими «открытие»: в рисунке, на бумаге можно изображать все, что угодно. Поэтому постепенно основным движущим мотивом рисования становится стремление ребенка изобразить интересные для него предметы, явления, впечатления от них. В этом проявляется потребность детей еще раз пережить то, что их взволновало, заинтересовало. Следует всячески поддерживать эту зарождающуюся тенденцию в действиях детей, поощрять их, продолжать выказывать свое заинтересованное отношение к рисункам, обыгрывать их. Чем ярче и эмоциональнее эти впечатления, тем больше оснований для появления у детей новых замыслов.

Исследователи (Т.Г. Казакова, Н.П. Сакулина) определяют замысел, как представление ребенка о своем будущем рисунке и способах его создания. Первые замыслы детей - это еще не замысел в полном смысле этого слова, а только тема, которую он формулирует словом («Нарисую дом»). Замысел неустойчив, это связано с произвольностью всех психических процессов, с подвижностью воображения у детей, отсутствием подходящих способов изображения (неполучившееся изображение моментально обозначается по-другому). Первоначальный замысел беден по содержанию, неотчетлив.

Важным для нашего исследования является мнение В.С. Мухиной, Н.П. Сакулиной о том, что на данном этапе развития изобразительной

деятельности взрослый должен продолжать знакомить ребенка с миром вещей, природными явлениями, людьми и их действиями. Только в том случае, если восприятие будет эмоциональным, ребенок захочет отобразить свои яркие впечатления в изобразительной деятельности и играх. Итак, если жизнь детей интересна, насыщена яркими впечатлениями, у них возникает желание рассказать об этом в рисунке, лепке, и темы изображения в таком случае разнообразны.

К концу третьего года жизни ребенок проявляет интерес к изобразительной деятельности, понимает, что в рисунке он может воплотить любое содержание. При условии систематического использования изобразительного материала он овладевает элементарной техникой работы с карандашом, кистью, красками (гуашью), глиной. Действия ребенка с материалом достаточно свободные, смелые, уверенные. Г.Г. Григорьева (1999) пишет, что важно не упустить сензитивный период для развития операционально-технической стороны деятельности (ребенок ориентирован на предметный мир). Чтобы дети впоследствии не потеряли интерес к рисунку, целесообразно в игровой форме познакомить их с простейшими и доступными им способами изображения, научить пользоваться изобразительными материалами.

В этот период ведущий мотив изобразительной деятельности и игры один и тот же - потребность «пережить значимые для него стороны действительности», потребность еще раз вернуться к предметам, явлениям, событиям, которые удивили, заинтересовали, поразили, порадовали малыша в обычной жизни. Наиболее ярко это проявляется не только и не столько в результате деятельности, сколько в процессе его выполнения: малыш, используя дополнительные средства (речь, игра и др.), легко и эмоционально передает это содержание. По существу, этот мотив остается одним из ведущих на протяжении всего дошкольного возраста. Меняется только, как и в игре, его конкретное содержание: или это мир предметов и действия с ними; или это человек, его действия и взаимодействия, взаимоотношения с

другими людьми; или это событие, волнующее ребенка, развитие которого он представляет в рисунке и лепке.

Таким образом, ведущее отношение ребенка к миру («ребенок-предмет», «ребенок-взрослый») существенным образом определяет содержание не только ведущей (игровой), но и изобразительной деятельности (тему и замысел).

Исследователи (Т.С. Комарова, В.Б. Косминская, В.С. Мухина) отмечают, что примерно с 5 лет начинается новый этап в развитии детского рисования, знаменующийся быстрым прогрессом в усвоении эстетических и нравственных критериев, характеризующих культуру данного общества, ростом выразительности рисунка за счет овладения средствами передачи отношения к изображаемому. На этом этапе рисование все больше отражает многообразный опыт общения ребенка с окружающим миром, детские рисунки начинают выражать «сплав» разных составляющих этого опыта. Вместе с тем все большее значение в изобразительной деятельности приобретает усвоение собственно изобразительных форм. В ней возникают элементы художественного творчества, характеризующегося созданием и воплощением замысла, в котором не только представлено известное содержание, но и использованы изобразительные средства, позволяющие передать это содержание с максимальной выразительностью.

Однако, по-прежнему важным является формирование специфических мотивов изобразительной деятельности, стимулирующих внимание к продуктивной стороне деятельности, ориентирующих ребенка на результат, степень его выразительности. Важно, чтобы ребенок понимал зависимость восприятия своего рисунка другими людьми от качества изображения, что вызывает у него желание изображать понятно, выразительно.

На основе действенных мотивов дети учатся ставить соответствующую цель деятельности - изображение конкретного предмета. При этом важно, чтобы они действовали самостоятельно. Постановка цели конкретизируется в определении темы изображения. Постепенно дети учатся удерживать

поставленную цель и получать соответствующий результат (рисунок, лепку и т.п.). Деятельность дошкольника становится все более целенаправленной, что обусловлено общим психическим развитием совершенствованием самой изобразительной деятельности. Очень важно, чтобы изобразительные цели-темы постепенно становились более разнообразными по содержанию в соответствии со все более обогащающимися знаниями, впечатлениями, растущим эмоционально-интеллектуальным опытом детей. Тогда деятельность превращается в способ самовыражения и саморазвития ребенка.

Г.Г. Григорьева, Т.Г. Казакова, Н.П. Сакулина выделяют линии, по которым происходит развитие основных действий изобразительной деятельности.

Действие восприятия — одно из основных, реализующих изобразительную деятельность. Для создания наглядного образа важно уметь выделять в предметах и явлениях внешние изобразительные признаки: форму, величину, цвет, расположение предметов в пространстве. Только на основе восприятия своеобразия предметов и явлений окружающего мира возможно возникновение образов и представления о них, возможно последующее комбинирование этих образов на уровне воображения. Изобразительная деятельность детей опирается на определенный уровень сенсорного развития, сформированный в дидактических играх и разных видах деятельности. Важным для нас является такое ориентировочное действие, как замысливание образа. Процесс замысливания состоит в придумывании ребенком содержания рисунка (лепки), определении материалов, приемов, последовательности изображения. Замысел и тема — это два разных понятия. Под темой исследователи детского рисования понимают определение предмета изображения. Замысел как одно из важнейших ориентировочных действий также развивается по нескольким направлениям, линиям. В пределах дошкольного возраста замысел становится более устойчивым. При систематическом обучении старший дошкольник способен к предварительному замысливанию образа. Это

связано с развитием речи, воображением, произвольности всех психических процессов, развитием социальных мотивов, осознанием себя. Процесс замысливания образа связан с его наглядным представлением, видением возможного результата работы. Такое наглядное видение в единстве и содержания и формы художественного образа Н.П. Сакулина (1965) называла «изобразительное представление».

Г.Г. Григорьева выделяет изобразительные действия, овладение которыми предполагает освоение детьми комплекса знаний, умений и навыков. В частности, знание основных форм, особенностей, строения, цвета, пропорциональных отношений в предметах, между ними, знание способов их изображения и умение их применять в рисунке, лепке, аппликации. К изобразительным умениям относятся технические умения, навыки. В дошкольном возрасте изобразительные действия становятся более точными, уверенными и смелыми, разнообразными, обобщенными, творческими.

Художественно-творческая деятельность включает действия контроля и оценки. Эти действия формируются у детей при условии осознания ими, что работа предназначена для других. В основе этих действий лежит умение ребенком оценивать создаваемый образ в процессе исполнения и окончании в соответствии с замыслом (Т.С. Комарова и др.).

Для нас интересным является тот факт, что, рассматривая структуру изобразительной деятельности с позиции психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), можно соотнести выделенные действия с основными структурными компонентами деятельности. К мотивационно-потребностному компоненту можно отнести стремление ребенка передать то содержание в рисунке, которое отражает предметы, явления, события, удивившие и заинтересовавшие его. Ориентировочно-исследовательский компонент деятельности включает действия восприятия и замысливания образа, операционально-технический - изобразительные действия.

В старшем дошкольном возрасте начинается новый этап в развитии детского рисования. Ребенок при поддержке взрослого, преодолевая шаблоны, рисует все, что вызывает у него интерес. На данном этапе дети рисуют не столько отдельные предметы, что преобладало раньше, сколько сюжетные картинки, иллюстрируют содержание прочитанных им книг и события реальной жизни. Наряду с обогащением тем рисунков, происходят сдвиги в способах графического выражения. В шесть лет дети стремятся самостоятельно соотносить предмет с его графическим образом.

Для нас представляет интерес мнение В.С. Мухиной (2000) о том, что необходимо акцентировать внимание на динамике содержания детского рисунка, в которой наиболее полно могут выражаться индивидуальные особенности ребёнка. Рисунки детей пестрят «головоногами», домами, деревьями, цветочками и машинами. Это содержание дети заимствуют у взрослых, которые предлагают некоторые графические образцы, когда ребенок начинает увлеченно рисовать каракули.

Рисование ребенком человека, безусловно, определяется не столько его направленностью на себе подобных, сколько тем, что взрослые, как правило, в первую очередь знакомят ребенка с изображением человека. Собственно, этот факт выступает как упрочившийся среди современных людей стереотип начала обучения рисованию в условиях семейного воспитания.

Как считает В.С. Мухина (2000), «застывание» ребенка на рисовании малого числа объектов, заимствованных у взрослых, и на рисовании найденных в ориентировочном черкании графических форм, которыми ребенок начинает изображать реальные предметы, продолжается примерно до пяти лет. Затем ребенок становится способным при поддержке взрослого преодолеть привычные шаблоны и рисовать все, что вызывает у него интерес. Он не только начинает рисовать отдельные предметы и сюжетные картинки, но и выражает готовность иллюстрировать книжки и события своей жизни. В это время дети рисуют особенно много. Содержанием

рисунков становится все, что может происходить в воздухе, на суше и на море.

В дошкольном возрасте дети изображают в основном объективный мир. Однако они не оставляют без внимания и фантастические персонажи. После шести лет рисунков у детей становится не так много. Но изобразительный репертуар также очень разнообразен.

В.С. Мухина (2000) отмечает, что рисунки не всех детей в возрасте от пяти до шести лет начинают изобилуют разнообразием тем и сюжетов. Многие дети, у которых не развивается познавательный интерес к окружающему, рисуют только людей, дома, цветы и деревья. Реально такая узость круга тем обусловлена как общим развитием ребенка (у него не развивается установка видеть все многообразие мира), так и стереотипными графическими построениями, рабом которых он становится. В условиях систематического художественного воспитания количество тем, которые ребенок выбирает при рисовании, становится значительно большим. Но отчетливо наблюдается общая тенденция - в дошкольном возрасте дети привязаны к содержанию, предложенному им взрослыми.

Рассматривая вопрос цветового решения в детских рисунках, многие авторы (Т.Г. Казакова, Л.В. Кампанцева, Т.С. Комарова, В.С. Мухина, Л.А. Раева, Н.П. Сакулина) подчеркивают особую роль цвета, указывая при этом на неустойчивое к нему отношение со стороны детей. Лишь постепенно локальный цвет некоторых предметов усваивается детьми как обязательный признак. Отмечается, что уже к 5-6 годам дети окрашивают предметы и явления природы соответственно их действительному цвету. Но наблюдается и большое использование шаблонного цвета: небо голубое, солнце желтое.

Н.П. Сакулина (1965) по результатам своих исследований выделила среди детей пятого года жизни два типа рисовальщиков — «предметников» и «сюжетников». Первые предпочитают рисовать отдельные предметы. Вторые имеют склонность к рисованию отдельных сюжетов, при этом их внимание

привлечено не столько к процессу рисования, сколько к объяснению своих рисунков и к игре с ними.

В психологии и педагогике изобразительная деятельность рассматривается как один из ведущих видов детской деятельности, наряду с игровой. В исследованиях Г.Г. Григорьевой, Т.Г. Казаковой, Н.П. Сакулиной показана тесная взаимосвязь игровой и изобразительной деятельности. На более ранних этапах развития ребенка его первые попытки рисования соотносятся с предметно-игровыми действиями. Рисование и игра у детей, особенно в первоначальной стадии овладения сложной деятельностью рисования, существуют как единый процесс. Только постепенно рисование приобретает функцию изображения и выделяется из игры. Под влиянием направленного обучения рисование как изображение к старшему дошкольному возрасту занимает ведущее место. Однако следует еще раз подчеркнуть, что игровая мотивация рисования у детей остается значимой на протяжении всего дошкольного детства.

Основополагающим в этом смысле является положение Л.С. Выготского (1991) о влиянии игры на развитие различных видов детского творчества. Он пишет, что игра представляет собой тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского творчества, в том числе и рисование. Во всех видах детского творчества игра оставляет свой след.

Переход к сюжетной игре взаимосвязан с переходом к созданию ребенком сюжетных изображений. На этом этапе несовершенство графической деятельности ребенка восполняется игровыми действиями и сопровождающей речью.

Таким образом, анализ онтогенеза изобразительной деятельности дает возможность увидеть, что она тесно связана с развитием восприятия, моторики, зрительно-двигательной координации, игровой деятельности, речи, мышления и эмоциональной сферы ребенка. Процесс развития детского рисования отражает стремление ребенка ко все более адекватному

отражению действительности и отношения к ней. К концу дошкольного возраста у детей формируются четко выраженные потребности и интерес к рисованию.

Утверждая единство психики и деятельности человека, представители психологии и педагогики считают, что развитие деятельности определяют направление и характер психического развития. На определенных этапах развития ребенка различные виды детской деятельности приобретают решающее значение в процессе усвоения социального опыта. В дошкольном возрасте такое значение принадлежит игре и рисованию (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). Н.Н. Поддьяков (1977) указывает, что ознакомление детей с различными областями действительности, обучение их разнообразным видам деятельности развивает разные стороны детского восприятия, памяти и мышления. Так, рисование напрямую связано с важнейшими психическими функциями - зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением. Занятие рисованием способствует развитию каждой из этих функций, и, в то же время, согласовывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире.

Изобразительная деятельность очень интересна для ребенка-дошкольника, потому что удовлетворяет его желание действовать вообще и продуктивно. Эта деятельность отвечает особенностям мышления детей данного возраста: наглядно-действенному и наглядно-образному его характеру. Также рисование создает естественную возможность для развития воображения.

Изобразительная деятельность тесно связана с формированием познавательных процессов: с ощущениями и восприятием, то есть с сенсорными процессами (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Е.И. Игнатъев, И.А. Лыкова, Т.С. Комарова, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина). Раннее сенсорное развитие может быть стимулом познавательного развития ребенка. Для

изображения нужны ясные, отчетливые представления, а также умение выразить их в графической форме. Создавая рисунок, ребенок контролирует свои действия представлением изображаемого предмета и оценивает их как правильные или неправильные. Исследования формирования восприятия у детей показали, что усложнение деятельности ребенка тесно связано с качественными изменениями восприятия.

Вопросы формирования у детей целенаправленного восприятия в процессе изобразительной деятельности широко освещены в работах Н.П. Сакулиной. Она показала, что при определенной организации активного обследования изображаемого предмета изобразительная деятельность имеет существенное значение для сенсорного воспитания, для развития у детей анализирующего, дифференцированного восприятия, в процессе которого вычлняются и запечатлеваются форма и другие свойства предметов.

Особое значение в процессе изобразительной деятельности имеет формирование зрительно-двигательной координации (Е.И. Игнатьев, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерица).

В работах А.Е. Флериной (1956) говорится о необходимости пристального внимания педагога к формированию техники рисования, указывается, что наряду с обучением умению передавать в рисунке задуманное содержание необходимо учить детей техническим навыкам; отмечается, что приобретение умений владеть карандашом, кистью способствует развитию мелких и тонких движений кисти руки и пальцев. В понятие техники рисования включается умение правильно держать карандаш и кисть и владеть ими в процессе рисования, навыки закрашивания рисунка, не заходя за контур, которые не могут быть приобретены без умения регулировать произвольность размаха, нажима и темпа. Определяется круг технических навыков, которыми должны овладеть дети за время пребывания в детском саду, в каждой возрастной группе. А.Е. Флерица (1956) подчеркивала, что дети, предоставленные самим себе, приобретают привычку держать карандаш неверно, неэкономно тратят силы, чрезмерно

напрягают мышцы руки, так что в старшей группе, при более длительном рисовании, жалуются на утомление руки и боль в пальцах.

Изучая развитие художественно-творческих способностей у дошкольников на занятиях рисованием, Н.П. Сакулина (1965) придавала большое значение овладению детьми графическими навыками в процессе формирования способности к изображению. Т.С. Комарова (1970) указывает, что каждая деятельность требует особого рода движений. В изобразительной деятельности развиваются движения руки, связанные с процессом изображения. Рука ребенка должна действовать в зависимости от особенностей карандаша, кисти, которыми он овладевает, познав их специфику под руководством воспитателя.

По мнению Т.С. Комаровой, особенности изобразительной деятельности заключаются в том, что для ее осуществления важно не просто развитие руки, а совместное развитие руки и глаза. Зрительный контроль за движением руки необходим на всех этапах создания изображения.

В.И. Киреенко (1959), Н.П. Сакулина (1965) подчеркивали необходимость развития скоординированных движений и действий. Техника рисования включает и движения, и восприятие их, т.е. движение под контролем зрения и двигательных (осознательных и кинестетических) ощущений.

Т.С. Комарова (1970) отмечает тесную связь между изобразительными движениями руки при рисовании, лепке, аппликации и мышечно-двигательными ощущениями, восприятием самого движения кинестетически и зрительно. По мнению автора, при восприятии движения у ребенка образуется представление о нем, и на этой основе строятся исполнительные действия. Двигательный опыт формируется и закрепляется в процессе рисовальных движений руки при изображении предметов. Процессы восприятия, представления (зрительные и двигательные), движения рук взаимосвязаны между собой и должны развиваться в единстве. Это единство может нарушаться, в частности, из-за недостаточного развития движений рук

ребенка. У него может быть сформировано отчетливое представление о предмете и о том движении, с помощью которого можно изобразить этот предмет, но, если рука с инструментом не владеет этим движением, то ребенок не сможет его произвести, а, следовательно, и изобразить предмет.

В.С. Мухина (2000) отмечает, что изобразительная деятельность, оказывая специфическое влияние на развитие восприятия и мышления, организует умение не только смотреть, но и *видеть*, позволяет ребенку передавать предметный мир вначале по-своему и лишь позже - по принятым изобразительным законам. Использование цвета постепенно начинает влиять на развитие непосредственно восприятия и, что еще более важно, эстетических чувств ребенка.

Таким образом, занятия рисованием способствуют оптимальному и интенсивному развитию всех психических процессов и функций, приучают ребенка думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать.

Развитие рисования у детей дошкольного возраста непосредственно связано с игрой (Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина). Игра и изобразительная деятельность имеют много общего. Как отмечает Т.С. Комарова (2005), оба вида деятельности основываются на тех впечатлениях, которые дети получают из окружающей жизни и в процессе жизнедеятельности в детском саду и дома. По мнению Н.П. Сакулиной (1965), способность к игровому отражению явлений позволяют детям видеть в своих рисунках больше, чем в них фактически отражено. Она называет рисование детей скорее игрой, чем рисованием, изображение часто переходит в игру, а игра — в изображение. Автор обращала внимание и на специфические различия в развитии игры и рисования: если цель игры заключается в ее процессе, то целью изобразительной деятельности является как процесс рисования, так и его конечный продукт.

Огромное значение для развития детского рисования имеет речь (Е.И. Игнатъев, 1961; А.В. Запорожец, 1986; А.А. Люблинская, 1971). Дети, как

отмечают исследователи, никогда не рисуют молча, процесс изображения всегда сопровождается речевым комментарием, который иногда переходит в рассказ, отнесенный к рисованию. Более того, рисование без речевого сопровождения влияет на качество рисунков. Известно, что молча, дети рисуют примерно в два раза быстрее, но рисунок получается гораздо беднее деталями, иногда значимыми элементами предметов.

Речь включается в деятельность рисования у детей еще в доизобразительный период. В самом начале она имеет характер проговаривания и названия предметов, сходство с которыми ребенок усматривает в рисунке. Н.П. Сакулина (1965) считала, что развитие речи имеет решающее значение в процессе овладения способностью выражать в рисунке жизненные явления. Узнавая в рисунке какой-то предмет, ребенок называет его и тем самым для себя и для других закрепляет связь рисунка с предметом.

Возникнув, речь органично вплетается в деятельность, образуя с ней единый процесс. Речь, равномерно распределяясь на всем протяжении деятельности, выполняет наряду с игрой функцию раскрытия содержания изображения. Огромное влияние на выполнение рисунка оказывает включение речи в обследование предмета. Фиксируя в слове свойства и признаки, которые должны быть отражены в рисунке, лепке, аппликации, дети начинают выделять их в предметах, осознанно воспринимать, а затем и изображать.

Творчество дошкольника неразрывно связано с работой воображения, познавательной и практической деятельностью (Л.С. Выготский, ПЛ. Гальперин, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко). Свобода творческого выражения дошкольника определяется не только образными представлениями и желанием передать их в рисунке, но и тем, как он владеет средствами изображения. Усвоение детьми в процессе обучения различных вариантов изображения, технических приемов будет способствовать их творческому развитию.

Л.С. Выготский (1991) рассматривал творческое воображение как операциональный момент творческой деятельности, являющийся по сути своей процессом комбинирования образов, в результате которого создаются новые оригинальные образы.

Безусловно, образ, созданный детьми в результате творческой деятельности, нельзя отождествлять с художественным образом, созданным взрослым художником, потому что никакого обобщения дети сделать еще не могут. Образы, созданные детьми, обладают большей или меньшей выразительностью в зависимости от степени общего развития, способности к приобретению навыков.

Важное значение рисование вносит и в воспитание детской личности (А.В. Запорожец, В.Б. Косминская, Я.З. Неверович, Н.Я. Шибанова). В процессе создания изображений формируется весь мотивационный пласт личностного развития ребенка, что позволяет ему перейти на следующий возрастной этап. Познавая мир предметов, явлений, жизнь человека и животных, ребенок испытывает разные чувства и ко всему выражает свое отношение. Это отношение имеет положительный или отрицательный характер и связано с чувствами человека: радостью, грустью, восхищением, возмущением, любовью, ненавистью. Человек эмоционально реагирует на поступки и поведение других людей, а также на свои собственные высказывания и результаты деятельности.

Ребенок, даже самый маленький, любит узнавать что-то новое. Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией, он не только активно и самостоятельно действует, но и создает сюжетные и предметные картинки, декоративные композиции, скульптуру. Малыша радует, что он может создать изображение своими руками.

Целесообразно говорить о формировании таких качеств личности, как самостоятельность, активность, инициативность, проявляющихся в процессе деятельности как неперенные составные творчества (Н.П. Сакулина).

Таким образом, изобразительная деятельность является важным условием целостного процесса психического развития ребенка и не сводится к формированию какой-либо одной психической способности.

1.2 Особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Формирование и развитие изобразительной деятельности у глухого ребенка имеет своеобразие, первично обусловленное нарушением слуховой функции и в большей степени связанного с особенностями познавательного развития, нарушением общения со взрослым. Отсутствие слуха ставит ребенка в трудные условия. Ребенок, который не слышит звуков, хуже ориентируется в пространстве, меньше внимания обращает на удаленные предметы, позже начинает с ними действовать (Г.Л. Выгодская, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф).

Развитие любого ребенка с первых дней жизни происходит под направляющим влиянием взрослых; при этом огромное значение принадлежит воздействию воспринимаемой на слух речи.

Особенности развития изобразительной деятельности детей с нарушениями слуха освещены в работах А.А. Венгер (1972), М.Ю. Рау (1989).

Рассмотрим «корни» формирования изобразительной деятельности глухих и слабослышащих детей, которые непосредственно связаны с особенностями их психического развития. Основой изобразительной деятельности, как показали исследования Г.Г. Григорьевой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, является предметная и игровая деятельность детей.

У детей со сниженным слухом, так же как и у слышащих дошкольников, наблюдается стойкий интерес к рисованию, лепке, конструированию. Однако, без специального обучения они, как правило, овладевают предметными изображениями позднее, чем их слышащие сверстники. Глухие и слабослышащие дети, не слыша окружающих звуков, хуже ориентируются в

пространстве, не фиксируют внимание на отличительных свойствах предметов, позже начинают с ними действовать. Отсутствие полноценного общения со взрослым, трудности руководства предметными действиями маленького ребенка задерживают сенсорное развитие, формирование игровой деятельности (Т.Г. Богданова, А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова, D.F. Moores).

У глухих детей в первые годы их жизни общение со взрослыми в основном складывается в практически-действенном плане. Взрослые постепенно приучают детей к различным практическим навыкам. Действия с предметами при руководстве со стороны взрослого развивают зрительное восприятие глухих детей, помогают вычленять основные признаки предметов на основе познания их орудийного назначения в жизни человека.

В психическом развитии детей с нарушениями слуха наблюдаются те же ведущие деятельности, что и у нормально слышащих. Однако их становление происходит в осложненных нарушением слуха условиях и имеет специфические особенности. В становлении первой ведущей деятельности - эмоционального общения - у многих глухих детей, особенно у тех, кто имеет слышащих родителей, наблюдается отставание (Е.И. Исенина, 1996; В. Петшак, 1990).

Снижение слуха и связанная с ним задержка речевого развития, низкие потребности в общении отрицательно сказываются на становлении предметной и игровой деятельности (Г.Л. Выгодская, А.А. Катаева, Т.В. Николаева, Ж.И. Шиф).

У ребенка раннего возраста (от 1 года до 3 лет) ведущей является предметная деятельность. Уже на первом году жизни ребенок осваивает многие движения рук и целые «цепи» разнообразных повторных действий с предметами. Формирование всех психических процессов слышащего ребенка, развитие его личности осуществляется в ходе дальнейшего овладения действиями с предметами, особую роль в котором играет интенсивное развитие речи. Действия с предметами, служащие для удовлетворения потребностей

ребенка, совершаются им под руководством и при постоянном контроле взрослых.

По мнению А.А. Венгер (1972), Т.В. Николаевой (2001), сначала предметные действия глухих детей мало отличаются от действий слышащих. Но у слышащего ребенка, благодаря раннему включению речи в сам процесс деятельности, действия с предметами к концу этого периода приобретают новые качества. У глухого ребенка до овладения речью действия с предметами по преимуществу носят подражательный характер, самостоятельные же действия осуществляются ими лишь в соответствии с наглядной ситуацией, не выходя за ее пределы. Второе существенное отличие предметных действий глухих детей по сравнению со слышащими - невозможность слухового контроля за совершаемыми действиями, из-за чего представления детей о предметах, издающих звуки, остаются неполными. Все это затрудняет формирование многих практических навыков у глухих детей.

На протяжении дошкольного возраста у глухих детей совершается переход от примитивных способов ориентировки к все более сложным. Однако, по данным А.А. Венгер (1972), дети не обладают достаточным обобщением собственного опыта действий с предметами, поэтому они не осознают необходимости использования орудия в новой ситуации.

В связи с развитием предметной деятельности меняется отношение ребенка к окружающим его предметам, изменяется тип ориентировки в предметном мире, расширяется интерес к миру предметов, увеличивается время действия с каждым предметом, появляется многообразие действий, развиваются все виды восприятия. У глухого ребенка, в первую очередь, - это зрительное восприятие, на которое он опирается при осуществлении предметных действий; развиваются и усложняются движения, формируется генетически исходный вид мышления - наглядно-действенное. Постепенно ребенок переходит на новый этап развития самосознания: по мере усложнения предметных действий начинает осознавать себя как активного деятеля. В рамках предметной деятельности формируются предпосылки для других видов детской

деятельности - сюжетно-ролевой игры, продуктивной, элементов трудовой (А.А. Катаева, 1977).

Исследование Т.В. Николаевой (2001) выявило значительные различия в характере предметной деятельности глухих детей в возрасте 2,5 лет по сравнению с их слышащими сверстниками. Более поздние сроки формирования действий с предметами обуславливают своеобразие и низкий уровень игры, запаздывание ее сроков по сравнению с играми слышащих детей. Глухие дети очень любят играть во все виды игр, играют так же охотно, как и слышащие, но и их игры, дольше, чем у слышащих, задерживаются на предметно-процессуальном уровне, а их сюжетные игры однообразнее и проще, чем у их слышащих сверстников. Без специальной работы, направленной на расширение социального опыта глухих детей, у них преобладают бытовые игры, фрагментарно отражающие лишь часто наблюдаемые отношения между людьми.

Г.Л. Выгодская (1964) указывает на то, что в играх глухих детей обращает на себя внимание чрезмерная детализация и даже педантизм предметных действий, иногда вся игра детей фактически сводится к детальному изображению одного какого-нибудь действия. Сюжет заслоняется детально выполняемыми предметными действиями. Вследствие того, что дети не умеют самостоятельно вычленивать в воспринимаемом основное, существенное, они воспроизводят в игре частные особенности ситуации. Вместо того, чтобы творчески войти в роль, дети в большинстве случаев просто подражают конкретным людям, воспроизводя их действия. Зачастую в играх глухих детей можно обнаружить тенденцию к стереотипности действий.

Одним из характерных для игры моментов является использование в игре предметов, которые в жизни имеют совсем другое назначение. Перенос действий в игру связан с формированием и развитием речи детей. Вследствие речевого недоразвития игра глухих детей приобретает качественно своеобразный характер. Глухие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов. Даже предмет, функционально пригодный для роли

заменителя, не всегда используется глухим ребенком (Г.Л. Выгодская, 1964, 1975).

Принимая во внимание условия развития творческой деятельности у детей дошкольного возраста, — а именно: определенный уровень восприятия, наглядно-образного мышления, воображения, запаса представлений и др., можно говорить о том, что у детей с нарушенным слухом становление изобразительной деятельности отстает в своем развитии от нормально слышащих детей, либо имеет качественное своеобразие. Это происходит вследствие того, что у глухих дошкольников наблюдается отставание на этапе определения замысла и тематики рисования. Недостаточность ориентировочно-исследовательского уровня возникает в связи с недостаточностью восприятия, с трудностями формирования образов представлений, в частности с их нечеткостью, расплывчатостью эталонных представлений, не закрепленных в слове. Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что в дальнейшем обуславливает более позднее формирование предметного рисунка.

По данным исследований Т.В. Розановой, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшковой, зрительное восприятие глухих детей развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих детей. Однако отсутствие (полное или частичное) слуховых ощущений и восприятий и замедленное овладение словесной речью создают особые условия развития зрительного восприятия глухих.

Зрительное восприятие формы предметов складывается в практической предметно-манипулятивной деятельности детей при одновременном овладении соответствующими обозначениями. У глухих детей дошкольного возраста появляются целостные образы предметов, что дает им возможность справляться со складыванием разрезных • картинок из 2 - 5 частей. Способность складывать разрезную картинку указывает на наличие анализа и синтеза в процессе зрительного восприятия. По данным А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской и Э.И. Леонгард (1972), половине детей 4-го года жизни удастся сложить картинку из двух-трех частей, из пяти частей - половине детей старше шести лет. Таким

образом, более сложные процессы, требующие не только наличия зрительного образа, но и способности синтезировать целое, формируются у детей с нарушениями слуха медленнее, им труднее дается единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа часто приводит к неверному объединению элементов.

Особенности развития осмысленности восприятия отчетливо проявляются при анализе восприятия изображений, картин. Как показало исследование Н.В. Яшковой (1988), при восприятии изображений глухие дети испытывают затруднения в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между изображенными предметами; у них возникают трудности в восприятии предметов в движении, в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений; дети не узнают предмет, если он частично закрыт другим.

К младшему школьному возрасту глухие дети еще обнаруживают определенное своеобразие зрительного восприятия по сравнению с их слышащими сверстниками. Процесс зрительного восприятия предметов протекает у них относительно медленнее, чем у слышащих. Им оказывается сложнее мысленно расчленить предметы на части и выделить свойства при восприятии предметов, особенно когда нужно выделить части в объектах, схожих между собой. Относительно больше, чем слышащие, затрудняются при необходимости устанавливать соотношения между сложным целым предметом и отдельными его элементами. Глухие дети менее точно различают предметы по форме и контуру, чем слышащие дети того же возраста (Т.В. Розанова, 1971).

Своеобразие восприятия у детей с нарушенным слухом является одной из основных причин замедленного становления рисования. Отмечается, что дети с недостатками слуха при восприятии объекта вычленяют и сохраняют в памяти меньше признаков, чем слышащие. В рисунках по памяти это проявляется в том, что они воспроизводят заметно меньше деталей даже в хорошо знакомых им объектах, причем часто упускают характерные, важные части в конструкции

объекта (например, шею — в изображении человека, сучья - в рисунке дерева и т. д.).

Отставание в развитии предметной и орудийной деятельности не только сказывается на формировании чувственной основы, но и находит свое отражение в уровне развития *наглядного мышления* у детей с нарушениями слуха (Т.И. Обухова, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова). Основным недостатком функционирования наглядного мышления глухих детей, как показали исследования Н.В. Яшковой (1988), состоит в том, что у них неоправданно долго сохраняются трудности в переходе от предметно-действенных к только мысленным формам интеллектуальных операций и обратно. Этот недостаток вызывается тем, что недоразвитие речи препятствует образованию у глухих детей практического опыта, пронизанного речевым общением, который столь много значит в развитии слышащего ребенка.

Формирование наглядно-действенного практического мышления протекает у детей с нарушениями слуха со значительным отставанием во времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально слышащих детей. При выполнении заданий как те, так и другие дети прибегают к пробам, на характер этих проб различен. Дети с нарушениями слуха используют многократные пробы, которые часто не являются ориентировочными, что связано с тем, что внимание детей при выполнении заданий направлено на цель, а не на способ ее достижения. Соответственно, у данной категории детей больше преобладает ориентировка на несущественные признаки (А.А. Катаева, Н.В. Яшкова).

Глухие дети, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В развитии анализа и синтеза у детей с нарушениями слуха также наблюдается отставание, так как их жизненный опыт менее разнообразен, позже формируется умение выделять как общие, так и специфические признаки объектов, для них характерно длительное использование общих терминов, а не специальных обозначений, анализ остается

менее детализированным. Недостатки развития анализа отрицательно сказываются на синтезе — он дольше остается менее последовательным и систематическим (И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова).

И.М. Соловьев (1971) отмечал ряд особенностей развития сравнения у глухих детей: отход от сравнения двух объектов к анализу одного из них, т.е. упрощение задачи; трудности при выявлении сходства объектов, поскольку определение сходства требует опосредованного анализа объектов, а их различие может восприниматься непосредственно.

Таким образом, отставание в развитии предметной и игровой деятельности детей с нарушениями слуха, особенности их восприятия, наглядного мышления, воображения отрицательно влияют на становление изобразительной деятельности. В работах А.А. Венгер (1972) дана характеристика некоторых особенностей изобразительной деятельности дошкольников с нарушениями слуха. По ее мнению, предметный рисунок у глухих и слабослышащих детей формируется позднее. Проблема заключается в том, что ребенок с нарушенным слухом не ассоциирует свои каракули с определенным предметом, что характерно для слышащих детей. У детей с нарушенным слухом, как правило, не сформировано умение рисовать с натуры: они не умеют рассматривать и обследовать предмет с целью его изображения, вследствие чего не получают достаточно полных и точных представлений о нем. Они чаще руководствуются не наблюдениями, а стереотипным способом изображения данного предмета. Вследствие этого дети не видят общую форму предмета, не определяют его пропорции, не понимают особенности его строения. Этими причинами объясняется то обстоятельство, что предметные изображения глухих и слабослышащих детей напоминают схематический рисунок с упрощенной передачей формы.

Дети изучаемой категории слабо разрабатывают сюжет, так как испытывают большие трудности в объединении объектов по смыслу в соответствии с замыслом. Они охотнее рисуют отдельные объекты, упрощенные способы изображений которых им известны. Сюжетный рисунок примитивен.

Процесс изображения начинается не с главного, а с самого знакомого или любимого объекта рисования, например, с машины или куклы. Увлечшись изображением любимого предмета или столкнувшись с графическими трудностями, они изменяют свой замысел.

В дошкольном возрасте воображение формируется в ведущей деятельности данного периода — сюжетно-ролевой игре, все структурные компоненты которой способствуют этому — воображаемая ситуация, творческое принятие на себя роли, использование предметов-заместителей.

У детей с нарушениями слуха специфические особенности воображения обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Воображение глухих дошкольников как бы дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения, позже, чем у слышащих, происходит разделение в цепочке «предмет - образ - слово». Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза глухие дети начинают отставать от слышащих сверстников в развитии воображения. И хотя образы памяти у них отличаются достаточной яркостью и живостью, отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения слова. Это затрудняет как воссоздание образов по словесному описанию, так и формирование новых образов (М.М. Нудельман, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова).

По мнению М.М. Нудельмана (1975), большой интерес представляет исследование творческого воображения глухих детей, так как ограниченность общения со взрослыми и сверстниками не дает им возможности получать достаточное количество информации, а отставание в развитии мышления и речи препятствует усвоению приемов и способов переработки имеющихся представлений. В младшем школьном возрасте наблюдается отставание в развитии творческого воображения. Как показали исследования Е.А. Сошиной (1995), отставание глухих младших школьников в развитии творческого

воображения объясняется недостаточностью их сенсорного опыта, его малым разнообразием, а главное - несформированностью комбинаторных механизмов воображения, что приводит к трудностям в переструктурировании прошлого опыта.

Недостаточное развитие воображения дошкольников с нарушениями слуха проявляется в ограниченности тематики и бедности содержания детских рисунков.

По данным А.А. Катаевой (1993), тематическое рисование появляется у глухих и слабослышащих детей, как правило, к четырем-пяти годам: дети начинают активно рисовать, лепить. При этом отмечается тяготение к образцам, сделанным взрослым, которые могут воспроизводиться многократно без внесения существенных изменений. Отмечается большая склонность к точному и скрупулезному прорисовыванию деталей и элементов. Сюжетное рисование в силу ограниченности речевого общения появляется поздно и развивается в ограниченных пределах. Сюжеты рисунков длительное время остаются очень упрощенными и ограниченными, рисование по замыслу оказывается примитивным. В сюжетных рисунках весьма слабо и редко отражаются связное содержание, люди и их отношения. В процесс рисования редко привносятся элементы игры и речевого сопровождения, которые у нормально развивающихся детей выполняют наряду с графическими способами функцию раскрытия содержания.

Ограниченность тем, бедность содержания сюжетных рисунков в значительной степени обусловлены недостаточным запасом представлений глухих и слабослышащих детей о явлениях окружающего мира и месте человека в нем. Естественно, взрослым очень трудно руководить рисованием, лепкой, конструированием не владеющего речью ребенка. Успехи в овладении изобразительной деятельностью в определенной степени зависят от состояния речи ребенка и возможностей общения с ним.

При правильном руководстве изобразительной деятельностью детей с нарушенным слухом она может являться важным средством познавательного и

социального развития, сенсорного и эстетического воспитания глухих и слабослышащих дошкольников, так как требует от ребенка адекватного восприятия изображаемых предметов и явлений, помогает осознавать и преобразовывать окружающую предметную и социальную действительность, являясь одним из важнейших способов познания мира в ходе его образного моделирования.

А.А. Венгер (1972) разработана методика формирования изобразительной деятельности глухих, направленная в значительной степени на преодоление недостатков сенсорного развития детей с нарушениями слуха.

В процессе занятий изобразительной деятельностью в условиях специальных дошкольных учреждений А.А. Венгер предлагает решать ряд взаимосвязанных задач.

1 задача — сенсорное воспитание ребенка (формирование представлений о форме, цвете, пространственных отношениях и т.п.).

2 задача - формирование у детей представлений о воспринятом, сочетание воспринятого со словом, накопление образов (зрительных, двигательных, осязательных), которыми ребенок может оперировать и которые он может актуализировать по слову.

3 задача — эстетическое воспитание детей (имеется в виду формирование хорошего вкуса, умения правильно оценить доступное по содержанию произведение искусства, эмоционально отнестись к прекрасному и т. п.).

А.А. Венгер подчеркивает особую роль изобразительной деятельности в формировании речи дошкольников с нарушениями слуха, считая, что при правильном руководстве изобразительной деятельностью она становится средством формирования у глухих детей полноценной речи. «Соединение чувственного опыта со словом, формирование представлений о предметах, их качествах и свойствах, активное употребление усвоенных слов в процессе рисования и лепки по представлению, четкий контроль за пониманием словесного описания делают изобразительную деятельность неоценимым

помощником воспитателей и педагогов в работе по развитию детской речи» [10, с.20].

Таким образом, в качестве одной ведущих задач автор выделяет формирование у детей ориентировочно-исследовательского этапа изобразительной деятельности. Определенные исполнительские действия формируются в тесной связи с развитием восприятия, перцептивно-моторных действий, формированием сферы образов-представлений и всей сенсорной системы в целом.

Однако в меньшей степени ею раскрыт такой аспект, как связь обучения рисованию с обогащением представлений детей об окружающем мире, расширение тематики и замысла рисунков детей.

В данных программах определена последовательность использования разных методических приемов: подражание и показ - на первом году обучения, предметное рисование с натуры и по представлению — на 2 и 3 годах, на 4 году обучения — рисование по собственному замыслу, сюжетное изображение. Ценность данного подхода в том, что в процессе обучения изобразительной деятельности учитываются особенности психического развития детей с нарушениями слуха.

Накоплен опыт в обучении изобразительной деятельности младших школьников с нарушениями слуха (М.Ю. Рау, 1989).

В результате педагогических наблюдений и научных изысканий М.Ю. Рау пришла к убеждению, что правильно построенное обучение изобразительной деятельности детей с недостатками слуха существенно обогащает их психику, способствует компенсации нарушений в познавательной сфере детей. Предлагаемая методика обучения изобразительной деятельности детей с недостатками слуха младшего школьного возраста позволяет в определенной системе формировать умения рисования (техническую сторону), а также влиять на их эстетическое развитие.

Автор указывает на то, что в специальной школе изобразительное искусство наряду с основным назначением его как учебного предмета - развивать

художественные знания и умения учащихся, знакомить их с основами искусствоведения - используется и как один из компенсаторных путей развития и воспитания этих учащихся, формирования их познавательной сферы, словесной речи.

Таким образом, мы видим, что в существующей методике (А.А. Венгер, 1972) особое внимание уделяется сенсорному развитию детей в процессе изобразительной деятельности, формированию у них технических навыков, значительно меньше внимания отводится работе по расширению тематики и содержания изображений на основе обогащения представлений дошкольников с нарушениями слуха о социальной действительности. Необходимо отметить, что данные методики были разработаны в 80-е годы, и в настоящее время в определенной степени уже не отражают ту социальную действительность, в которой живет ребенок.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить недостаточность данных об особенностях изобразительной деятельности детей с нарушениями слуха. В связи с этим нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей рисования детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Были определены основные задачи и разработана методика констатирующего эксперимента.

Выводы по 1 главе

Изобразительная деятельность - это первый продуктивный вид детской деятельности, с помощью которого ребенок передает свои впечатления от окружающего мира.

В психологии и педагогике существуют различные классификации становления изобразительной деятельности (Г. Кершенштейнер, В.С. Мухина, Е.А. Флерина и др.).

Е.А. Флерина (1924) предлагает следующую периодизацию детского рисования:

- доизобразительный;
- процессуальный (до 4 лет);
- период реалистического изображения (до 7 лет).

Ребенок старшего дошкольного возраста при поддержке взрослого, преодолевая шаблоны, рисует все, что вызывает у него интерес. На данном этапе дети рисуют не столько отдельные предметы, что преобладало раньше, сколько сюжетные картинки, иллюстрируют содержание прочитанных им книг и события реальной жизни. Наряду с обогащением тем рисунков, происходят сдвиги в способах графического выражения. В шесть лет дети стремятся самостоятельно соотносить предмет с его графическим образом.

В дошкольном возрасте дети изображают в основном объективный мир. Однако они не оставляют без внимания и фантастические персонажи. После шести лет рисунков у детей становится не так много. Но изобразительный репертуар также очень разнообразен.

Таким образом, анализ онтогенеза изобразительной деятельности дает возможность увидеть, что она тесно связана с развитием восприятия, моторики, зрительно-двигательной координации, игровой деятельности, речи, мышления и эмоциональной сферы ребенка. Процесс развития детского рисования отражает стремление ребенка ко все более адекватному отражению действительности и отношения к ней. К концу дошкольного возраста у детей формируются четко выраженные потребности и интерес к рисованию.

В процессе занятий изобразительной деятельностью в условиях специальных дошкольных учреждений А.А. Венгер предлагает решать ряд взаимосвязанных задач.

1 задача — сенсорное воспитание ребенка (формирование представлений о форме, цвете, пространственных отношениях и т.п.).

2 задача - формирование у детей представлений о воспринятом, сочетание воспринятого со словом, накопление образов (зрительных, двигательных, осязательных), которыми ребенок может оперировать и которые он может актуализировать по слову.

3 задача — эстетическое воспитание детей (имеется в виду формирование хорошего вкуса, умения правильно оценить доступное по содержанию произведение искусства, эмоционально отнестись к прекрасному и т. п.).

А.А. Венгер подчеркивает особую роль изобразительной деятельности в формировании речи дошкольников с нарушениями слуха, считая, что при правильном руководстве изобразительной деятельностью она становится средством формирования у глухих детей полноценной речи.

Таким образом, в качестве одной ведущих задач авторы выделяют формирование у детей ориентировочно-исследовательского этапа изобразительной деятельности. Определенные исполнительские действия формируются в тесной связи с развитием восприятия, перцептивно-моторных действий, формированием сферы образов-представлений и всей сенсорной системы в целом.

В специальной школе изобразительное искусство наряду с основным назначением его как учебного предмета - развивать художественные знания и умения учащихся, знакомить их с основами искусствоведения - используется и как один из компенсаторных путей развития и воспитания этих учащихся, формирования их познавательной сферы, словесной речи.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить недостаточность данных об особенностях изобразительной деятельности детей с нарушениями слуха. В связи с этим нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей рисования детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Были определены основные задачи и разработана методика констатирующего эксперимента.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

2.1 Результаты изучения особенностей рисования старших дошкольников с нарушениями слуха

Цель констатирующего эксперимента - изучение особенностей рисования детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Задачи исследования:

1. Выявить уровень сформированности рисования детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха;
2. Проанализировать особенности становления сюжетного рисунка у старших дошкольников с нарушениями слуха;
3. Определить возможности детей отражать свои представления о социальной действительности в рисунках.

Эксперимент проводился на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 38 воспитанников старших и подготовительных групп с нарушенным слухом.

Основным методом констатирующего исследования являлся психолого-педагогический эксперимент. В процессе изучения рисования также использовались следующие методы:

- наблюдение за детьми в процессе свободной деятельности и на занятиях;
- беседы с воспитателями, сурдопедагогами, психологами, родителями;
- анализ медицинской и педагогической документации;
- анкетирование.

Методика констатирующего эксперимента.

Первая серия (свободное рисование) была направлена на выявление интереса к рисованию у старших дошкольников с нарушенным слухом; типов изображений; особенностей замысла рисунков.

Задание второй серии (рисование по представлению после новогоднего праздника) предполагало выявление характера изобразительной деятельности старших дошкольников и возможностей детей отражать в рисунке свой личный эмоционально-познавательный опыт.

Третья серия заданий была направлена на анализ социального содержания рисунков, на выявление возможностей дошкольников графически отображать взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми («Семья», «Человек»).

Исследование проходило в индивидуальной и групповой форме. Выбор формы проведения эксперимента зависел от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Перед началом рисования с детьми проводилась беседа, которая была направлена на установление контакта, разъяснение предлагаемого задания. Все задания предлагались как в устной, так и в письменной форме (на табличках). При необходимости в процессе объяснения заданий использовались естественные и специальные жесты.

В качестве основных показателей рисования рассматривались следующие:

- отношение к рисованию, сформированность мотивации к деятельности;
- характер организации деятельности;
- тематика и содержание рисунков, типы детских изображений;

- социальное содержание рисунков;
- выразительные средства изображения (цвет, форма, пропорции, детальность, композиция); особенности общения и речи в процессе рисования.

Каждый показатель в процессе качественного анализа включал ряд характеристик, о которых будет сказано ниже.

Была разработана система балльной оценки, которая использовалась для количественного анализа следующих параметров: организация деятельности, характер замысла, типы детских изображений, социальное содержание рисунков, особенности изображения человека, выразительные средства изображения. Система балльной оценки позволила охарактеризовать уровень сформированности рисования каждого ребенка: низкий, средний, высокий. Схема балльной оценки представлена в Приложении.

Одним из условий формирования изобразительной деятельности дошкольников является профессиональная компетентность воспитателей в данной области. В процессе констатирующего эксперимента проводилось анкетирование воспитателей с целью выявления уровня их профессиональной компетентности: изучение представлений о значении изобразительной деятельности в развитии дошкольника, о педагогических приемах формирования рисования у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Характеристика детей, участвовавших в эксперименте.

В исследовании приняли участие 38 детей в возрасте 5-7 лет с нарушениями слуха. Сбор информации о детях включал:

- анализ анамнестических данных, медицинской документации;
- анализ психолого-педагогических характеристик;
- анализ условий воспитания в семье.

Данные о детях исследуемой группы отражены в таблице 1.

Таблица 1 - Данные о детях исследуемой группы

Данные о детях	Группы детей (на основе	К-во	%	Общее к-
----------------	-------------------------	------	---	----------

	анализа данных)	детей		во детей
Состояние слуха	Глухота	20	52,6	38
	Тугоухость III и IV степени	18	47,4	
Состояние речи	Слова	12	31,6	38
	Короткая аграмматичная фраза	11	28,9	
	Распространенная фраза	5	13,2	
Состояние интеллекта	Интеллект в пределах нормы	35	92,1	38
	ЗПР	3	7,9	
Дополнительные нарушения	Нарушение зрения	2	5,3	3
	дцп	1	2,6	
Возраст ребенка при поступлении в ДОУ	3-4 года	34	89,5	38
	5-6 лет	4	10,5	

Анализ данных показал, что 52,6% дошкольников имеют глухоту, 47,4% детей - тугоухость III или IV степени.

В речи 31,6% дошкольников преобладали отдельные слова, 28,9% детей пользовались короткой аграмматичной фразой и 13,2% — распространенной фразой. Дети исследуемой группы также использовали для общения естественные и специальные жесты.

По заключениям ПМГЖ, у 92,1% дошкольников с нарушениями слуха интеллект первично сохранен, 7,9% воспитанников имели дополнительные нарушения. У одного ребенка глухота сочеталась с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, еще один ребенок имел тяжелую тугоухость и детский церебральный паралич, у двоих детей было сочетание глухоты, задержки психического развития (ЗПР) и нарушения зрения в виде аномалий рефракции и патологии зрительного нерва (дальнозоркость, скоррегированная очками).

78,9% детей имели слышащих родителей, 21,05% дошкольников воспитывались неслышащими родителями.

Особое значение мы придавали возрасту поступления ребенка в дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида (ДОУ). Выяснилось, что 89,5% детей поступили в специальное дошкольное учреждение в возрасте от 3 до 4 лет, 10,5%) детей начали обучение в возрасте

5-6 лет. Таким образом, период обучения составил у большинства дошкольников 4 года (89,5%), у 10,5% детей - 1 - 2 года.

Перед началом эксперимента было интересно выявить, какому виду деятельности дети с нарушенным слухом отдают предпочтение.

Детям предлагались на выбор атрибуты разных видов деятельности: рисования, игры, конструирования, чтения, и определялось место изобразительной деятельности в соотношении с другими видами детской деятельности. Для получения наиболее объективных данных ребятам предлагались предметы, равноценные по внешнему виду, новизне:

- карандаши, фломастеры и бумага для рисования;
- конструктор, строительный материал;
- машинки, куклы для игры с набором одежды;
- книжки (сказки) с красочными иллюстрациями и доступным содержанием.

Отношение к рисованию оценивалось по следующим параметрам:

1. Выбор деятельности (игра, рисование, конструирование, чтение);
2. Наличие интереса к деятельности;
3. Характер организации деятельности (активность, произвольность).

Полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 - Характер предпочтений детей

Вид деятельности	Дети с нарушенным слухом	
	Кол-во детей	%
Рисование	8	21,05
Игра	18	47,4
Конструирование	5	13,2
Чтение или рассматривание иллюстраций в книжке	5	13,2
Отказ от деятельности	2	5,3

Наибольший интерес дошкольники проявили к игрушкам — 47,4% детей. Ребята рассматривали их, затем производили различные игровые действия (катали машинку, одевали и раздевали куклу), сохраняя при этом

достаточно стойкий интерес к своей деятельности. 21,05% глухих и слабослышащих дошкольников выбрали фломастеры, карандаши и бумагу и приступали к рисованию. Как правило, они изображали отдельные, хорошо знакомые предметы. Закончив работу, дети переключались на другой вид деятельности. Примерно равное количество дошкольников предпочли книжки и конструктор (13,2%). И у небольшого количества детей (5,3%) не выявлен интерес ни к одному виду деятельности. Ребята долго рассматривали предложенные атрибуты, перебирая их в руках, но так и не проявили интереса к чему-либо.

Таким образом, мы видим, что дети с нарушениями слуха отдают предпочтение игре и рисованию, что является для нас положительным результатом, так как оба эти вида деятельности являются ведущими в старшем дошкольном возрасте.

При выполнении задания первой серии («Свободное рисование») 71,05% дошкольников с нарушениями слуха приняли инструкцию и условия задания с первого предъявления и приступили к его выполнению. Однако в процессе рисования ребята постоянно обращались за помощью к воспитателю или к экспериментатору, уточняя, что надо рисовать. Некоторые дошкольники, наоборот, сразу приступали к выполнению задания, даже не дослушав педагога. Наблюдения за детьми во время работы показали, что они, выполняя рисунок, вступали во взаимодействие: спрашивали друг друга о тематике изображения, пользуясь отдельными словами, восклицаниями, естественными и специальными жестами. По окончании рисования дети показывали их друг другу, воспитателю и экспериментатору, ожидая оценки.

Свободное рисование анализировалось по следующим параметрам:

- принятие или отказ от задания;
- характер организации деятельности;
- наличие интереса при выполнении задания;
- отношение к выполняемой работе; время выполнения рисунка.

Результаты анализа характера организации деятельности детей представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Характер организации деятельности

Характер организации деятельности	Кол-во детей	%
принятие задания	38	100
интерес к деятельности	22	57,9
произвольность деятельности	25	65,9

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что 100% дошкольников с нарушенным слухом приняли задание. 65,9% дошкольников с нарушениями слуха самостоятельно организовывали свою деятельность, подготавливали свое рабочее место, выбирали необходимые средства (карандаши, фломастеры, краски), их деятельность характеризовалась последовательностью.

Большинство дошкольников с нарушениями слуха оценили свои рисунки положительно. Несколько ребят никак не охарактеризовали выполненные изображения. Заметим, что ни один ребенок с нарушенным слухом не оценил свой рисунок отрицательно. При оценке работ сверстников дети ограничивались отдельными словами: «плохо», «хорошо», «красиво».

На протяжении всей работы большинство дошкольников с недостатками слуха проявляли стойкую заинтересованность к процессу рисования. Однако, они были в большей степени ориентированы на оценку взрослого, что может быть связано как с недостаточным уровнем произвольности деятельности, так и характерным для дошкольников с нарушениями слуха ожиданием помощи со стороны взрослого.

Время, затраченное глухими и слабослышащими дошкольниками на выполнение рисунка, составило от 5 минут до 30 минут. У всех детей был разный темп работы. Так, часть дошкольников с нарушениями слуха делали паузы в работе, вставали и бродили по комнате, рассматривая, что рисуют другие ребята.

Таким образом, результаты выполнения, заданий первой серии выявили, что рисование наряду с игрой является наиболее привлекательным видом деятельности для дошкольников с нарушениями слуха. У большинства детей сформирован интерес к рисованию, но для некоторых ребят с недостатками слуха характерны трудности регуляции своей деятельности, отсутствие самостоятельности при выполнении задания, зависимость от взрослого.

Тематика и содержание детских рисунков анализировались на материале задания первой серии - «Свободное рисование» и заданий второй серии - рисование по представлению и оценивались по следующим параметрам:

- время возникновения замысла (замысел отсутствует, замысел возникает после рисования, замысел изменяется замысла во время рисования, замысел возникает до рисования);
- характер замысла;
- тематика и содержание детских рисунков; типы детских рисунков.

В силу коммуникативных и речевых особенностей детей с нарушениями слуха достаточно сложным было выявление времени возникновения замысла.

В таблице 4 отражены данные о времени возникновения замысла при выполнении заданий: «Свободное рисование», «Тематическое рисование».

Таблица 4 - Время возникновения замысла

Время возникновения замысла	Свободное рисование		Тематическое рисование	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
отсутствие замысла	2	5,3	—	—
замысел возникает после рисования	4	10,5	4	10,5
изменение замысла во время рисования	14	36,8	19	50,0
до начала рисования	18	47,4	15	39,5

Как видно из таблицы 4, 47,4% детей с нарушениями слуха определяли замысел своего рисунка до начала рисования, то есть сообщали о содержании своих будущих рисунков с помощью речи и жестов. Если у них возникали трудности со словесным определением замысла, они использовали естественные и специальные жесты, выразительную мимику. 36,8% детей изменяли замысел во время рисования. Изменение или потеря замысла свидетельствуют о недостаточной сформированности регулирующей функции речи у детей. Потеря или изменение замысла позволяет говорить о снижении произвольности деятельности детей с нарушениями слуха. Несколько дошкольников (10,5%) определяли замысел своего рисунка уже после выполнения задания. 5,3% дошкольников с нарушенным слухом не смогли определить, что они будут рисовать или, что они нарисовали. Такое поведение свойственно дошкольникам, имеющим сочетанные нарушения (глухота и ЗПР).

В процессе анализа рисунков тематического рисования выяснилось, что 50,0% детей изменяли или дополняли замысел во время рисования, отказываясь от ранее озвученного содержания. 39,5% дошкольников с нарушенным слухом определяли замысел своего рисунка до начала работы.

Прослеживая характер замысла детей, мы условно разделили рисунки на три категории:

1. Отсутствие замысла.
2. Рисунки, замысел которых отражает обучение.
3. Рисунки, в которых отображается собственный замысел ребенка.

Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Характер замысла детских рисунков (свободное рисование)

Характер замысла	Кол-во детей	%
Отсутствие замысла	2	5,3
Замысел, отражающий обучение	32	84,2
Собственный замысел	4	10,5

Выявлено, что в 84,2% дошкольников с нарушениями слуха отобразили в своих рисунках замысел, заимствованный из обучения по разделу программы «Изобразительная деятельность» (самолет, машина, дом, корабль). 10,5% детей воплотили в рисунках собственный замысел. У 5,3% ребят замысел отсутствовал, они не смогли определить предмет своего рисунка.

Можно предположить, что такое малое количество работ с оригинальным замыслом у дошкольников с нарушенным слухом связано с бедностью их представлений об окружающем мире, неумением отображать свой жизненный опыт в рисунке.

Тематика и содержание детских работ. При выполнении задания первой серии «Свободное рисование» было отмечено, что тематика предметных изображений, выполненных детьми с нарушенным слухом, достаточно однообразна: 23,7% - изображение машины, 18,4% - изображение самолета, 13,2% - игрушки (кукла, мишка), 10,5% - дом. Тематиками изображений с элементами сюжета и сюжетных изображений стали «Дорожное движение», «Война», «Пожар».

Дошкольники с нарушенным слухом очень по-разному рисовали человека. Изображения людей были достаточно схематичны, и не во всех рисунках можно было определить кто это, мужчина или женщина, девочка или мальчик. В 21,05% работ мы отметили совершенно одинаковые человеческие фигуры, которые ребенок идентифицирует как «лебата» - ребята, при этом, не уточняя, кто это. Большинство детей с нарушениями слуха, выполняя рисунок человека, пропускали мелкие части тела и детали (пальцы, нос, уши), нечетко прорисовывали черты лица. Можно предположить, что эта особенность рисования дошкольников с недостатками слуха обусловлена, с одной стороны, бедностью представлений дошкольников с нарушениями слуха о человеке, частях его тела и их назначении, а с другой стороны, - недостаточным уровнем технических умений, необходимых для изображения фигуры человека.

Типы детских рисунков. Проведенный анализ детских рисунков позволил выделить четыре основных типа изображений:

- непредметные изображения;
- изображения отдельных предметов;
- элементы сюжета;
- сюжетные изображения.

К группе непредметных изображений были отнесены работы, содержание которых не ассоциировалось у детей с какими-либо реальными предметами. Изображения отдельных предметов характеризовались появлением в рисунках предметов, не объединенных между собой смысловой связью. Рисунки, отнесенные к типу «элементы сюжета» представляли собой неразвитые сюжеты. Например, ребенок рисовал дорогу, едущую по ней машину, светофор. Изображение человека в рисунке так и не появлялось. Исполнители данных изображений не обладали достаточным объемом графических образов, необходимых для развертывания сюжета. К сюжетным изображениям были отнесены рисунки, участником которых является человек. В этих работах дошкольники отображали отдельные действия людей, их взаимодействие, эмоциональное состояние.

Таблица 6 - Типы детских рисунков

Типы рисунков	Свободное рисование		Тематическое рисование	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Непредметные изображения	4	10,5	-	-
Изображения отдельных предметов	28	73,7	31	81,6
Элементы сюжета	4	10,5	5	13,1
Сюжетные изображения	2	5,3	2	5,3

Данные, представленные в таблице 6, свидетельствуют о том, что у 73,7% старших дошкольников с нарушениями слуха при выполнении свободного рисунка преобладали изображения отдельных предметов или живых существ, не объединенных смысловой связью, например, ребенок

изображал дерево в одном углу листа, куклу и собаку в другом или одного хомяка.

Часть детей (10,5%) включили в изображения элементы сюжета. К этой категории относились рисунки, в которых дошкольники рисовали несколько объектов, объединенных тематической связью, без изображения человека. 5,3% глухих и слабослышащих детей создали сюжетные изображения. Именно в этих рисунках мы обнаружили элементы отражения социальной действительности (дорожное движение, война) и изображение человека, как главного участника сюжета.

Элементы сюжета и сюжетные изображения отличаются друг от друга тем, что при выполнении работ с элементами сюжета ребенок лишь предполагает наличие человека в изображении, но не рисует его. В рисунках, отнесенных к сюжетным изображениям, дети выделяют основных участников сюжета, они объединены между собой смысловой связью. Необходимо отметить тот факт, что в большинстве сюжетных изображениях человек статичен и движение ему придается только в комментариях, которые дают дети к своим рисункам.

Среди полученных работ были выделены и непредметные изображения (10,5%). К ним были отнесены рисунки, предмет которых не смогли определить сами исполнители.



Сюжетный рисунок



Элементы сюжета



Проанализировав особенности детского замысла, содержание и тематику рисунков, характер детских изображений, можно сделать вывод о том, что замысел большинства изображений, выполненных детьми с нарушениями слуха, возникает до начала рисования, но, как правило, заимствован из обучения, что определяет наличие шаблонов и стереотипов в рисунках глухих и слабослышащих дошкольников. Полученные результаты свидетельствуют об отставании становления сюжетного рисования у детей с нарушенным слухом. Дети затрудняются изображать отдельные действия или взаимодействие людей, их эмоциональное состояние. Даже в тех случаях, когда задание предполагало отображение сюжета в рисунке и изображение человека, подавляющее большинство полученных рисунков были отнесены к предметным изображениям.

В качестве важного показателя сюжетного рисования был выделен социальный компонент рисования. Анализ социального компонента проводился на материале рисунков «Семья», «Человек». При оценке социального содержания рисования мы опирались на следующие критерии:

- наличие в рисунке изображения себя;
- изображение ребенком себя в окружении других людей;
- отображение действий персонажей и их взаимодействия в рисунке;
- отражение эмоционального состояния персонажей.

Таблица 7 - Социальное содержание рисунков

Социальное содержание рисунков	Кол-во детей	%
Изображения себя	38	100
Изображение других детей и взрослых	13	34,2
Отображение действий и взаимодействия персонажей	4	10,5
Отражение эмоционального состояния персонажей	4	10,5

Отражение в рисунке социальных явлений оказалось достаточно трудным заданием для дошкольников с нарушениями слуха.

Анализируя рисунки, выполненные в разных сериях эксперимента, мы выявили, что меньше всего социальное содержание представлено в свободном рисовании. Даже в тех рисунках, где был изображен сюжет, не были отражены действия персонажей, их эмоциональное состояние.

Анализ полученных рисунков по представлению показал, что все дошкольники с недостатками слуха изображали себя в рисунках. 34,2% глухих и слабослышащих дошкольников изображали в своих рисунках других детей и реже взрослых, однако изображенные персонажи были расположены далеко друг от друга, что не позволяло судить о степени их взаимодействия.

Качественная оценка рисунков на тему «Семья» показала, что большинство рисунков, выполненных дошкольниками с нарушенным слухом, представляли собой «графическое перечисление» членов семьи. Эти работы по характеру изображения можно было отнести к группе отдельных изображений - 86,8% рисунков. Остальные 13,2% работ представляли собой сюжетные изображения или его элементы.

Анализ содержания детских рисунков на тему «Семья», выявил, что 65% детей нарисовали семью, чей состав соответствует реальному составу, то есть ребята включали в свои работы всех своих близких родственников, с которыми проживают. Некоторые дошкольники дорисовывали еще бабушек и дедушек, которые с ними не живут, но поддерживают достаточно близкие отношения.

Во многих работах детей с нарушениями слуха члены семьи изображены изолированно друг от друга, касания между нарисованными персонажами практически отсутствовали, это может свидетельствовать о нарушении контактов в семье. (А.Л. Венгер, 2005). 47,4% дошкольников с нарушенным слухом не дорисовывали своим родственникам кисти рук, что сигнализирует об отсутствии или недостаточности содержательного общения

с детьми в семье. А.Л. Венгер (2005) указывает, что прорисованные кистей рук - это важный показатель нормального внутрисемейного общения. Тесное общение отражается в пространственной близости персонажей и кистей рук.

В 10,5% рисунков на тему «Семья», выполненных глухими и слабослышащими детьми, отмечалось отражение эмоционального состояния людей, которое заключалось в четком прорисовывании черт лица и улыбки.

Мы предполагаем, что одной из причин получения обедненных по своему содержанию рисунков стал ограниченный запас социальных представлений о себе и о своих близких, характерный для большинства дошкольников с нарушенным слухом.

Рисунок «Человек» являлся вспомогательным заданием и давал дополнительную информацию об уровне сформированности представлений детей о себе, своих сверстниках и окружающих взрослых.

Проведенная оценка всех рисунков в соответствии с заданиями, предъявляемыми в констатирующем эксперименте, позволила дифференцировать работы на три группы в соответствии с особенностями изображения человека.

Первую группу составили работы, которые можно определить как «головоног» — примитивное изображение, которое создают нормально развивающиеся дети в возрасте от 2,5 до 4-х лет.

Вторая группа была представлена недифференцированными схематическими изображениями фигур человека, в которых сохранены основные части тела (голова, тело, руки, ноги), но нарушены пропорции, не соблюдены размеры и искажена форма изображения, неявно прорисованы тендерные различия в одежде, причёске и т.п.

Третью группу составили рисунки, представляющие собой дифференцированное схематическое изображение человека. Это более точный и полный рисунок, в котором отображены как все основные части тела, так и нарисованы дополнительные детали (предметы одежды,

украшения и атрибуты: зонтик, сумочка, цветы), соблюдены все пропорции и размеры.

Полученные результаты анализа рисунков «Человек», «Семья» отображены в таблице 8.

Таблица 8 - Особенности изображения человека

Изображение человека	«Человек»		«Семья»	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
«головоног»	8	21,05	8	21,05
Недифференцированное схематическое изображение	28	73,7	26	68,4
Дифференцированное схематическое изображение	2	5,3	4	10,5

Представленные в таблице данные говорят о том, что наибольший процент недифференцированных и дифференцированных схематических изображений фигуры человека (68,4% и 10,5% соответственно) отмечалось в рисунках «Семья», так как дошкольники исследуемой категории с особой тщательностью относились к изображению своих родителей и себя. Но и эти работы не содержали отражение эмоциональных состояний изображаемых людей (мамы, папы или самого ребенка). Особую группу составили несколько работ (5,3%), в которых на лицах персонажей присутствовала «улыбка», то есть дошкольники передавали радостное настроение и состояние своих ближайших родственников и самих себя в рисунках на тему «Семья».

Качественный и количественный анализ детских рисунков «Человек» также выявил ряд особенностей: изображения человека, выполненные глухими и слабослышащими детьми достаточно примитивны по своей форме. В 73,7% работ фигура человека не имела каких-либо признаков мужчины или женщины: волосы, одежда. Анализ рисунков на тему «Семья» по данному критерию выявил, что изображенные фигуры не содержали в себе информацию, позволяющую определить, где мама, где папа. Сделать это

можно было лишь после того, как сам ребенок называл изображенных персонажей. 15,8% дошкольников по-разному называли членов семьи.



Головоног



Недифференцированное схематическое изображение



Дифференцированное схематическое изображение

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что изображение человека, выполненное дошкольниками с нарушениями слуха, весьма упрощено, чаще представлено в виде схемы с добавлением отдельных деталей одежды. Ребята испытывали затруднения при передаче мимики и пантомимики изображаемого персонажа.

Качественный и количественный анализ средств выразительности рисунков осуществлялся с учетом следующих показателей:

1. Соблюдение формы и пропорций;
2. Цветовое решение;
3. Детальность;
4. Выразительность изображения.

Таблица 9 - Средства выразительности рисунков

Средства выразительности	Кол-во детей	%
--------------------------	--------------	---

Соблюдение формы и пропорций	18	47,4
Адекватное использование цвета	23	60,5
Целостность изображаемого объекта	20	52,6
Выразительные изображения	10	26,3

1. Соблюдение формы и пропорций.

Большинство неслышащих дошкольников не соблюдали пропорции в изображении предметов (маленькая елка, большие хлопучки, человек крупнее елки). В нескольких работах искажалась и смешивалась форма и строение предмета, что приводило к неузнаваемости изображения даже самим ребенком. При изображении человека также выявлено несоблюдение пропорций: большая голова - маленькое тело или наоборот, маленькие ручки и ножки, нехватка некоторых деталей - рук, ладоней, ушей, шеи, носа, рта, неправильное количество пальцев, отсутствие одежды.

2. Цветовое решение.

Цветовые решения в рисунках дошкольников с нарушенным слухом характеризовались слабым использованием цветовой гаммы, дети предпочитали карандаши основных цветов (черный, зеленый, красный, синий), которые крайне редко меняли в процессе работы. Количественные данные, полученные в ходе анализа характера использования цвета, представлены в таблице 10.

Таблица 10 - Характер использования цвета

Использование цвета	Кол-во детей	%
Неадекватное использование	5	13,1
Одноцветные изображения	18	47,4
Адекватное использование	15	39,5

Все рисунки, выполненные дошкольниками с нарушениями слуха, были разделены на одноцветные изображения (47,4%) и разноцветные (52,6%). При создании разноцветных изображений 39,5% детей использовали адекватные цвета, приближенные к реальности, у 13,1% дошкольников отмечалось неадекватное использование цвета.

3. Детальность.

В группе детей с нарушенным слухом были отмечены особенности детализации изображения объектов. Их рисунки отличались бедностью деталей, неправильным пространственным расположением объектов на листе бумаги, пропусками существенных признаков предметов, отличавших их функциональную принадлежность (крыло самолета, окна и двери у дома, лица у людей).

4. Выразительность изображений.

Рисунки дошкольников с нарушенным слухом обладали малой выразительностью. Дети не передавали свое эмоциональное отношение в изображениях - работы бедные по цветовому наполнению, ребята не дополняли свои работы рассказом, не расширяли сюжет за счет словесного описания.

Особенности общения и речи в процессе изобразительной деятельности. Анализ проводился на основании наблюдений за взаимодействием и высказываниями детей в процессе рисования:

- использование различных коммуникативных средств в процессе взаимодействия: вербальных, невербальных;
- виды коммуникативных высказываний;
- характер устных высказываний: звукоподражания, отдельные слова, словосочетания, фразы.

В процессе выполнения заданий дошкольники с нарушениями слуха, как правило, вступали во взаимодействие с педагогом, воспитателем, реже друг с другом. Лишь 5,3% детей не контактировали со взрослыми и с детьми.

В процессе создания изображений 71,05% дошкольников не сопровождали свою деятельность речью. 21,05% детей пользовались во время рисования различными невербальными средствами общения (жестами, мимикой), а также звукоподражаниями, имитирующими различные шумы (машины, самолета, автомата и т.д.). 7,9% детей сопровождали свое рисование устной речью, называя появляющиеся на бумаге изображения.

Все коммуникативные высказывания, которыми пользовались глухие и слабослышащие дошкольники в процессе деятельности, были разделены на несколько групп:

- побуждения, просьбы;
- вопросы;
- сообщения, в том числе оценка деятельности;
- отрицания.

Количество высказываний детей зависело от темы и содержания рисунков. Отрицания в детской речи встречались, как правило, перед началом выполнения заданий, и были обусловлены непониманием инструкции и темы рисунка.

Количественный анализ высказываний детей в процессе взаимодействия по их характеру отражен в таблице 11.

Таблица 11 - Характер устных высказываний

Характер высказываний	Кол-во детей	%
Слова	23	60,5
Короткая аграмматичная фраза	13	34,2
Распространенная фраза	2	5,3

Подавляющее количество дошкольников (60,5%) пользовались в процессе рисования отдельными словами, используя различные восклицания: «Бр-р (машина едет), бах, бум, оооооо». 34,2% детей употребляли короткие аграмматичные фразы: «Я буду машина», «О! Тут кукла», «Машина бах, авария». И лишь 5,3% детей при общении с экспериментатором и другими детьми пользовались фразовой речью, составляли описания, короткие рассказы: «Это моя семья. Мы дома. Вот брат Рома, он красивый, а это я. Смотри, какая у меня юбка. Нравится». Такая речь была характерна для слабослышащих дошкольников, имеющих 3-ю степень тугоухости.

Таким образом, мы видим, что для детей с нарушениями слуха характерно стремление к взаимодействию со взрослыми и сверстниками в процессе деятельности. Взаимодействие детей осуществляется с помощью

ограниченного запаса вербальных средств и широкого спектра невербальных коммуникативных средств (мимика, поза, взгляд, улыбки, выражающие одобрение, удовлетворение от выполненной работы, жесты, касания ко взрослому в процессе работы и др.).

Помимо качественного анализа рисунков по наиболее значимым параметрам оценка результатов осуществлялась по балльной системе, что позволило выявить 3 уровня рисования.

Дошкольники, обладающие низким уровнем сформированности рисования, набрали от 0 до 7 баллов (28,9%). Эти дети не всегда проявляли интерес к заданиям. Свою деятельность они организовывали под руководством взрослого. Дети выполняли рисунки, замысел которых отражал обучение и возникал до начала работы или мог меняться в процессе рисования. Темами изображений являлись, как правило, хорошо знакомые предметы. Изображения носили предметный или не предметный характер. В рисунках данной группы детей не отображен их социальный опыт, взаимоотношения персонажей и их эмоциональное состояние. Дошкольники создавали недифференцированные схематические изображения фигуры человека или рисовали «головоногов». Некоторые дети пропускали в рисунке части тела и не прорисовывали детали одежды. При изображении предметов не соблюдали пропорций. Чаще пользовались простым карандашом или черным фломастером.

Дошкольники со средним уровнем рисования получили от 8 до 16 баллов (55,3%). У них сформирована мотивация к данному виду деятельности, направленность на результат. Дети самостоятельно приступали к выполнению задания и доводили его до конца. Замысел большинства рисунков был заимствован из обучения, по собственному замыслу дети рисовали реже. Объектами изображения становились знакомые предметы и явления окружающей жизни. Дошкольники создавали изображения с элементами сюжета или предметные изображения высокого качества, однако, дети затруднялись при отображении действий и взаимоотношений людей. В

изображениях человека отмечались попытки отображения эмоций: улыбки, слез. В рисунках фигура человека представляла собой схематическое изображение, но могла не иметь пол ©различительных признаков. Дошкольники соблюдали пропорции и размеры при рисовании отдельных предметов, адекватно использовали основные цвета.

Дети, обладающие высоким уровнем сформированности навыка рисования, набрали от 17 до 25 балла (15,8%). Они проявляли стойкий интерес ко всем заданиям. Большинство дошкольников создавали сюжетные изображения, отражая в них свой собственный жизненный опыт, главным участником которых являлся человек. Изображенная фигура человека представляла собой дифференцированное схематическое изображение, с обозначением эмоционального состояния. Дети владели выразительными средствами изображения: соблюдали пропорции и размеры, использовали широкий спектр цветов, их изображениям был присущ динамизм.

Полученные данные представлены в таблице 12.

Таблица 12 - Уровни сформированности детского рисования

Уровни рисования	Кол-во детей	%
Низкий	11	28,9
Средний	21	55,3
Высокий	6	15,8

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.

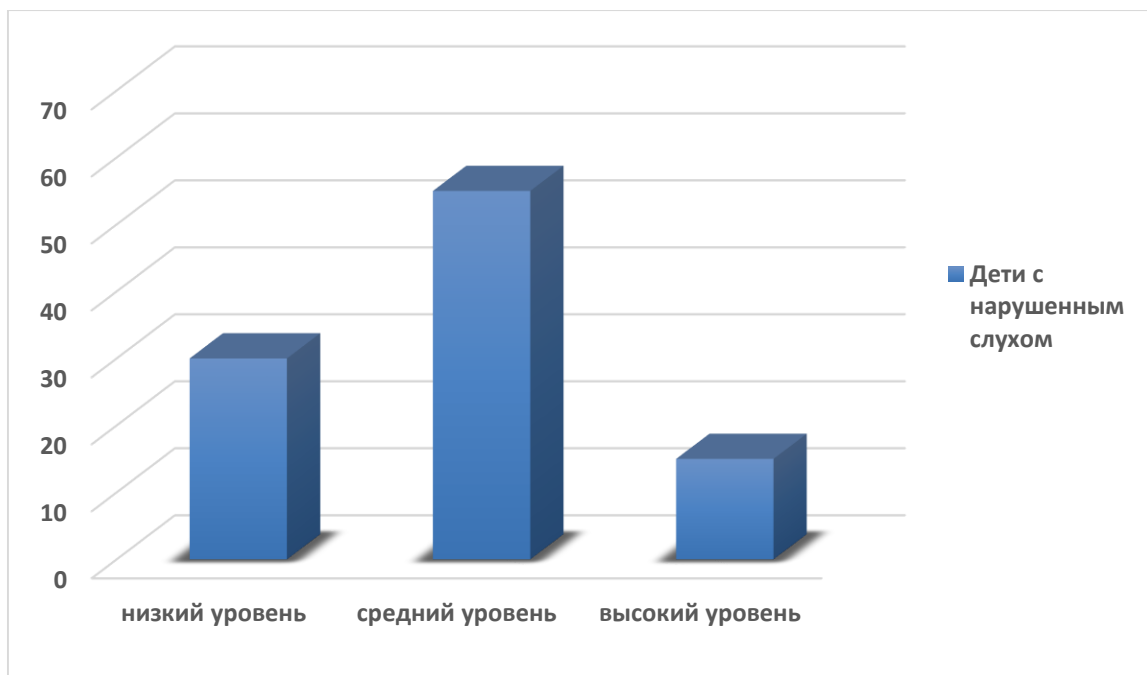


Рисунок 1 - Уровни сформированности рисования у старших дошкольников с нарушенным слухом

Как видно из рисунка 1, результаты свидетельствуют о том, что у детей с нарушенным слухом преобладали низкий и средний уровни рисования (28,9% и 55,3% соответственно), лишь 15,8% детей имели высокий уровень развития рисования.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе обучения глухих и слабослышащих детей рисование формируется достаточно медленно и имеет особенности, преодоление которых требует создания психолого-педагогических условий, учитывающих общие и специфические образовательные потребности дошкольников с нарушениями слуха в области изобразительной деятельности.

2.2 Методика экспериментальной работы по формированию навыков изобразительной деятельности старших дошкольников с нарушенным слухом

При выполнении заданий констатирующего эксперимента (п. 2.1) большинство детей продемонстрировали низкий и средний уровни сформированности рисования.

Цель формирующего эксперимента заключалась в разработке и апробации методики экспериментальной работы по формированию изобразительной деятельности старших дошкольников с нарушенным слухом.

Экспериментальная работа проводилась в течение 2020/2021 и 2021/2022 учебных годов. В формирующем эксперименте участвовали 23 старших дошкольника, показавшие низкий и средний результат сформированности навыков изобразительной деятельности, которые составили экспериментальную группу (ЭГ). В контрольную группу (КГ) вошли 15 детей с нарушениями слуха того же возраста, показавшие средний и высокий уровень сформированности навыков изобразительной деятельности.

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию изобразительной деятельности дошкольников с недостатками слуха составили следующие направления:

- формирование интереса и положительного эмоционального отношения к рисованию;
- развитие эмоционально - волевого компонента изобразительной деятельности;
- обогащение замысла и расширение тематики рисунков;
- совершенствование средств выразительности детских изображений;
- развитие общения и речи в процессе изобразительной деятельности.

Учет особых образовательных потребностей детей данной категории позволил определить и обосновать новое направление в формировании изобразительной деятельности дошкольников с нарушенным слухом, которое заключается в целенаправленном развитии содержательной стороны рисования на основе обогащения жизненного опыта ребенка, расширения

представлений о себе, семье, сверстниках, способах взаимодействия с окружающими людьми.

Формирование и поддержание интереса и положительного эмоционального отношения детей к рисованию, к продуктам деятельности

включало:

- развитие мотивации детей к данному виду деятельности;
- активизацию интереса.

В процессе работы использовались следующие приемы:

- задания-поручения;
- предварительные беседы на темы будущих рисунков;
- обыгрывание готовых изображений и поделок, включение их в разные виды детской деятельности;
- дидактические, театрализованные и сюжетно-ролевые игры;
- совместное изготовление поделок и рисунков с родителями и анализ их в группе;
- организация выставок детских работ, праздников.

Мотивация к изобразительной деятельности повышалась при выполнении детьми различных заданий-поручений, когда ребята создавали рисунки и поделки в подарок членам семьи, сверстникам, педагогам. Такие задания дети выполняли также совместно с родителями дома. Интерес к изобразительной деятельности поддерживался в ходе изготовления дошкольниками атрибутов для игр, занятий. Например, для игры «День рождения» дети коллективно рисовали большой торт со свечками.

Активизации интереса дошкольников с недостатками слуха к изобразительной деятельности также способствовало применение новых техник рисования: пятнография, коллаж, рисование пальчиками и др.

Формирование эмоционально-волевого компонента было связано:

- с развитием самостоятельности и произвольности поведения детей в процессе изобразительной деятельности;

- с формированием делового партнерства с другими детьми;
- с обучением детей давать оценку своим работам и другим ребят, сравнивать их с образцом, текстом.

Формированию произвольности способствовало использование таких организационных форм работы, как работа в паре с другим ребенком, коллективная работа, совместная работа с воспитателем, родителями, когда от деятельности ребенка зависело создание целостного сюжета.

На каждом занятии особое внимание уделялось обучению детей правильно оценивать выполненные рисунки и поделки, выражать свое отношение к ним, выделяя существенные признаки. В завершении занятий велось обсуждение готовых работ с целью выявления детьми достоинств или недостатков своих рисунков. Сначала педагог характеризовал одну из работ, давая детям образец высказывания: «Мне нравится рисунок Кати, потому что Катя нарисовала красивый лес, много цветов и т.п.». Затем дети самостоятельно давали характеристику рисункам, используя предложенный педагогом словарь (мне нравится, потому что....; похоже, не похоже....). Все работы выставлялись на стенд независимо от качества изображения. Также детям предлагалось оценить свою работу и поместить ее на соответствующую ступеньку лестницы, нарисованной на стенде: на верхнюю ступеньку (для лучших работ), на среднюю (для хороших работ) или на нижнюю (для не очень хороших рисунков). Затем дети вместе с воспитателем обсуждали соответствие рисунка месту на лестнице, решали, правильно ли ребята оценили свои работы. Совместное обсуждение содержания и качества расположения рисунков способствовало формированию мотивации к доработке, улучшению своей работы.

В процессе реализации нового направления обучения рисованию, связанного с обогащением содержания рисунков на основе расширения жизненного опыта детей, решались следующие задачи:

- расширение запаса представлений детей о себе и своем организме, о строении тела человека (сверстника);

- обогащение представлений детей о семье, отношениях ее членов, событиях, участниками которых они являются;
- уточнение знаний дошкольников о занятиях и деятельности сверстников и взрослых.

В соответствии с основными линиями работы по социальному воспитанию дошкольников с нарушениями слуха были определены тематические циклы занятий по рисованию, отражающие жизненный опыт детей: «Я», «Я и моя семья», «Я в детском саду», «Я и мир вокруг».

В процессе работы по выделенным тематическим циклам использовались:

- организация или инсценирование событий из жизни детей, которые происходили с ними дома и в детском саду («Ребята поссорились», «Мы идем в кино», «День рождения» и др.);
- анализ ежедневных режимных ситуаций;
- беседы о событиях и явлениях, на темы будущих рисунков, по содержанию сюжетно-ролевых игр;
- чтение текстов;
- различные игровые действия и игры;
- анализ картинок, фотографий, отражающих содержание различных моментов из жизни детей, сюжетно-ролевых игр;
- экскурсии и наблюдения.

В процессе обогащения социальных представлений детей использовались беседы с дошкольниками на различные темы: «Я», «Мое тело», «Мои занятия», «Моя семья», «Мои друзья» и т.п. В ходе бесед ребята рассматривали свои фотографии и членом своей семьи, себя, уточнялись представления детей о внешности своих родителей, об их предпочтениях. Также использовались тексты из книжки Д.Б. Корсунской «Читаю сам», в содержании которых отражены различные стороны жизни ребенка и окружающих его людей.

Расширению социального опыта способствовало проведение коллективных обсуждений праздников в детском саду: «Новый год», «День рождения», «Спортивный праздник», «8-е марта», включающих беседы по картинкам, фотографиям.

В рамках работы по новому направлению проводились дидактические игры, целью которых являлось уточнение знаний детей о строении тела человека, о деятельности людей, о явлениях окружающего мира. Часть игр была направлена на обогащение знаний детей о профессиях, об отличительных чертах (одежде, атрибутах), присущих различным специальностям.

Для правильного восприятия детьми строения человеческого тела, функций различных органов использовались действия детей с куклами. Игровые действия включались в определенные сюжеты: «Кукла пьет чай. Кукла умывается». Дошкольники придавали куклам различные позы, производили с ними различные бытовые действия: одевали, причесывали, умывали, кормили, сажали заниматься.

На данном этапе обучения дети широко привлекались к участию в сюжетно-ролевых играх, направленных на расширение и уточнение представлений детей о поведении и действиях людей в той или иной социальной ситуации, о выполнении различных социальных ролей.

Перед каждой игрой с детьми проводилась беседа, выявляющая знания детей о выбранном сюжете, уточнялись атрибуты, необходимые для игры, персонажи сюжета, распределялись роли. Также педагог определял тот речевой материал, который нужен для выполнения роли. В дальнейшем на основе расширенных и уточненных представлений дошкольникам было легче создавать сюжеты своих рисунков, определять содержание изображений.

Наряду с беседами и играми, организовывалась работа с фотографиями, сделанными в различные режимные моменты, на праздниках. Впоследствии при работе над этим сюжетом до начала рисования он демонстрировал фотографии детям, по которым они восстанавливали ход

событий праздника. Работа с фотографиями использовалась и в процессе проведения сюжетно-ролевых игр, с целью подготовки детей к рисованию по сюжету игры.

Данный прием способствовал тому, что дошкольники более точно отображали в рисунках действия и взаимодействия персонажей, их эмоциональное состояние,- окружающую обстановку, наполняли изображения различными дополнительными деталями (атрибутами праздника).

Расширению и систематизации представлений детей о деятельности окружающих их взрослых способствовало проведение экскурсий и наблюдений за деятельностью людей различных специальностей, уточнялись представления дошкольников о действиях детей и взрослых в разных повседневных, бытовых ситуациях (приготовление обеда, поход в магазин, в театр и т.п.). Экскурсии также использовались в процессе подготовки к некоторым сюжетно-ролевым играм. В ходе прогулок велась систематическая и целенаправленная работа по наблюдению за окружающей природой, за происходящими в ней сезонными изменениями и связанными с этим переменами в жизни людей.

Указанные виды деятельности по обогащению жизненного опыта детей являлись актуальными в процессе формирования смысловой стороны сюжетного рисования и способствовали расширению содержания и тематики рисунков детей.

В процессе совершенствования средств выразительности детского рисунка решались следующие задачи:

- развитие мелкой моторики;
- сенсорное развитие детей;
- формирование пространственных представлений;
- знакомство детей с новыми техниками рисования.

Совершенствование средств выразительности рисования осуществлялось с использованием различных приемов: упражнения для

мелкой моторики, дидактические игры, уточняющие беседы, обследование предметов, в процессе которых определялись особенности расположения объектов на листе бумаги, рассматривание готовых изображений, выстраивание композиции на фланелеграфе (на доске, на столе).

Работа по развитию мелкой моторики включала:

- пальчиковую гимнастику;
- графические упражнения в альбомах и тетрадях;
- различные виды мозаики, шнуровки, наборы мелких предметов, изготовление украшений из бисера.

Сенсорное воспитание осуществлялось в процессе дидактических игр, направленных на обследование объектов и анализ основных признаков (цвета, формы, размера, расположения деталей). Также проводились игры, направленные на развитие зрительного восприятия и внимания, формирование представлений о предметах, их свойствах, действиях с ними.

Уточнению представлений детей о предметах способствовали обследование и анализ основных признаков предметов и персонажей, включенных в содержание. Дошкольники ощупывали предметы, обводили по контуру. Затем детям предлагалось смоделировать или выложить из бумаги объект, который в дальнейшем они рисовали или лепили.

В процессе формирования пространственных представлений совершенствовались композиционные навыки детей. В ходе формирования этого типа пространственных отношений использовались занятия аппликацией, предваряющие рисование. На них детей учили правильно располагать части предмета относительно друг друга. В дальнейшем детям предлагалось выстроить композицию рисунка на фланелеграфе или сделать подвижную аппликацию.

Взрослый проводил беседу по созданной композиции, уточняя расположение и действие детей.

- Педагог: «Что ребята делают на улице?».
- Дети: «Играют мяч, прятки».
- Педагог: «А где мяч?»

- Антон: «Подожди», и побежал вырезать мяч,
- «Вот, я играть, я бум, мяч далеко, вот так» берет свою фигурку и изображает описанное действие. - Валя: «Нет, я и Настя в мяч, Антон уходи, далеко» перекладывает фигурки и показывает, как они играют в мяч, а фигурку мальчика откладывает далеко.
- Антон: «Нет, это мой мяч, я играть один» берет своего человечка и мяч и отходит в сторону.

Описанные приемы формирования пространственных представлений: работа с фланелеграфом, выкладывание сюжета на столе, схематичная зарисовка педагогом, способствуют тому, что дети начинают понимать и правильно устанавливать связи между персонажами, правильно располагать их на листе бумаги, соблюдать размеры, их изображаемые фигуры начинают взаимодействовать в рисунках.

На отдельных этапах обучения сюжетному рисованию использовались новые для детей приемы работы и техники рисования.

Работа с красками (гуашью и акварелью) включала в себя:

- создание «бабочек» при складывании листа,
- раздувание капель красок по листу,
- пятнографию,
- создание фона рисунка,
- эксперименты со смешиванием различных красок,
- разбрызгивание красок для создания узоров и общего фона.

В процессе работы использовался такой прием как «рисование» с помощью открыток: дошкольники вместе с воспитателем вырезали из открыток нужные объекты и включали их в сюжет. Этот прием использовался на том этапе работы, когда дети еще недостаточно хорошо могли нарисовать желаемый объект. Также ребята дорисовывали что-то свое к найденным изображениям. Так, вырезав из открытки и наклеив красивый сказочный домик, ребенок дорисовывал к нему бабушку и дедушку.

Эти упражнения помогали дошкольникам создавать выразительные изображения, яркие по своему цветовому решению. Использование новых, необычных для детей приемов рисования вносило в деятельность детей элемент творчества и новизны, поддерживало интерес к рисованию.

В процессе формирования изобразительной деятельности особое внимание также уделялось развитию общения и речи, что способствовало расширению возможностей детей выражать и развивать замысел изображения, конкретизировать и дополнять его содержание.

В ходе коррекционной работы внимание уделялось развитию коммуникативных возможностей детей. Проводилось обогащение словарного запаса детей, работа над семантикой слова; совершенствование понимания и использования различных видов коммуникативных высказываний (вопросов, сообщений, побуждений); работа по развитию связной речи (рассказывание, отчет, планирование своей деятельности). В ходе совместного обсуждения готовых работ, коллективного рисования создавались условия для формирования речевого общения детей между собой и со взрослыми.

Работа по развитию коммуникативных навыков в процессе изобразительной деятельности подтвердила положение коммуникативнодеятельностного подхода к обучению детей с нарушениями слуха (С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Н.П. Носкова) о том, что практическая деятельность является условием, средой, в которой естественно возникают мотивы речевой коммуникации, появляется потребность в усвоении слов и их активном применении.

Последовательность работы по обучению сюжетному рисованию на материале тематических циклов «Я», «Я и моя семья», «Я в детском саду», «Я и мир вокруг» представлена на рисунке 2.

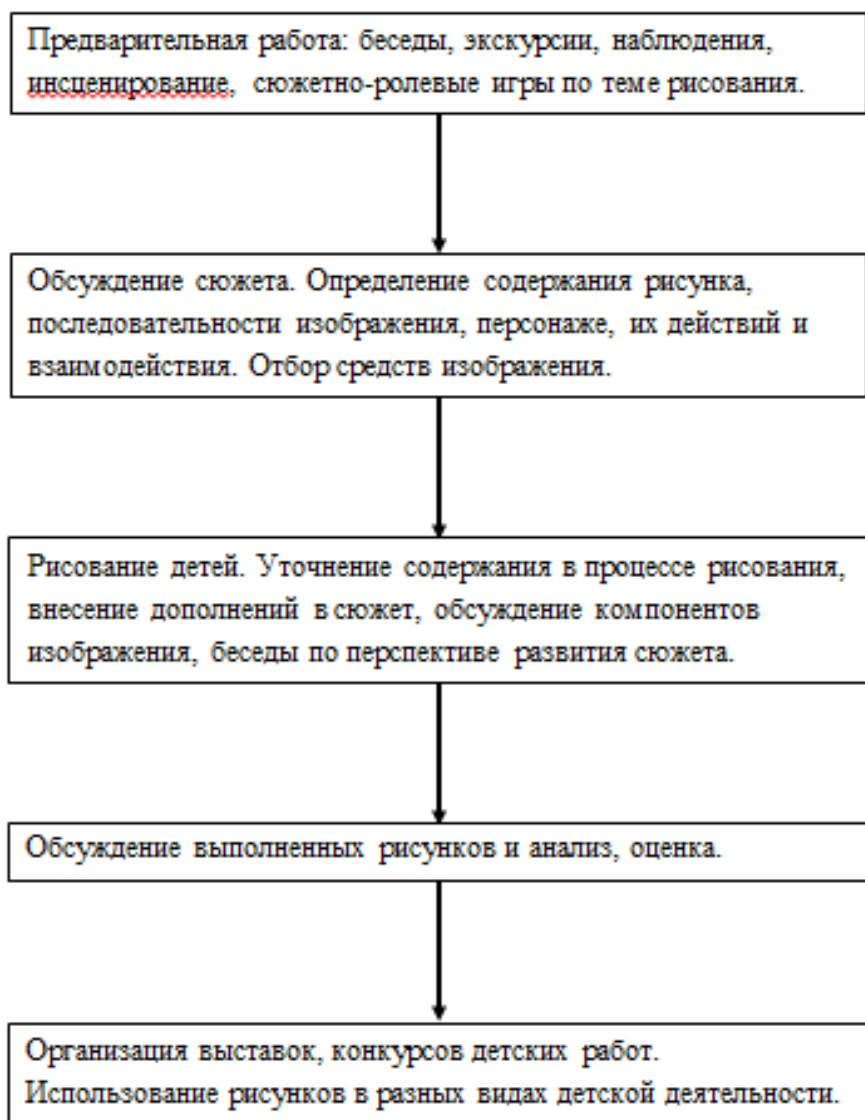


Рисунок 2 - Последовательность работы по обучению сюжетному рисованию

На занятиях детей учили рисовать отдельную фигуру человека в различных положениях. Широко использовался прием, когда педагог на доске рисовал действия детей, а ребята демонстрировали изображенные движения.

Использовались следующие приемы:

- готовые подвижные фигурки человека (на шарнирах, деревянный человек);
- подвижные игры до начала рисования;
- работа с трафаретами человеческой фигуры;
- дорисовывание за педагогом;

- схематичная зарисовка на доске; рисование с натуры.

Находил применение прием дорисовывания педагогом сюжетов. Дети рисовали по заданию педагога «Я иду», «Я бегу». По окончании рисования педагог собирал полученные работы, раскладывал их на столе и проводил обсуждение и оценку, активизируя устную речь детей и закрепляя полученные навыки. Для дошкольников, у которых возникали трудности с выполнением этого задания, применялось обведение по трафарету человеческой фигуры.

Обучение детей изображению человека в движении продолжалось в процессе занятия по теме «Мы делаем зарядку», которое начиналось с наблюдения детей друг за другом в процессе утренней зарядки.

Все детские работы выставлялись в уголке рисования, дети с удовольствием демонстрировали их родителям и своему учителю.



коллективная работа

Рисунок 2 – Примеры выполненных изображений

Работа над передачей черт лица также проводилась на занятии по теме «Портрет друга». В процессе занятия дети получили возможность определять части человеческого лица, передавать характерные особенности внешности (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Портрет друга

Таким образом, по сравнению с традиционными были расширены направления формирования изобразительной деятельности дошкольников с нарушениями слуха: формирование интереса к изобразительной деятельности, развитие эмоционально-волевого компонента деятельности; обогащение замысла и тематики изображений; совершенствование средств выразительности детских изображений. В содержание работы по обучению рисованию было включено новое направление, связанное с обогащением смысловой стороны рисунка на основе расширения жизненного опыта детей.

С целью изучения эффективности проведенной экспериментальной работы по обучению рисованию был проведен контрольный итоговый эксперимент, методика и результаты которого изложены ниже.

2.3 Оценка эффективности проведенной экспериментальной работы по обучению рисованию старших дошкольников с нарушенным слухом

В контрольном эксперименте принимали участие дети экспериментальной группы (ЭГ) в количестве 23 человек и 15 дошкольников того же возраста вошли в контрольную группу (КГ).

Методика контрольного исследования включала варианты заданий, использовавшиеся в констатирующем эксперименте. Всем детям, участвующим в контрольном эксперименте, было предложено выполнить три серии следующих заданий.

Цель 1 -ой серии — выявление наличия интереса к рисованию у старших дошкольников с нарушениями слуха ЭГ и КГ, особенности свободного рисования. Использовалось свободное рисование.

Цель 2-ой серии - выявление характера изобразительной уровня отражения знакомых событий, участниками которых являлись дети, средствами изобразительной деятельности. Использовалось рисование по представлению «Прогулка».

Цель 3-ей серии - выявление возможностей дошкольников графически отображать социальные связи ребенка с окружающими людьми. Использовались «Моя семья», «Портрет».

Анализ полученных результатов производился с учетом выделенных в констатирующем эксперименте параметров показателей:

отношение к рисованию, сформированность мотивации к деятельности; характер организации деятельности; тематика и содержание рисунков, типы детских изображений; наличие социального содержания в рисунке; выразительные средства изображения; особенности общения и речи в процессе рисования.

Анализ выполнения предложенных заданий свидетельствует о положительных изменениях характера организации деятельности старших дошкольников с нарушениями слуха, прошедших экспериментальное обучение. Все дети ЭГ принимали задания с интересом, проявляли большую самостоятельность при выполнении рисунков, чем дошкольники КГ, реже обращались за помощью к взрослому.

Таблица 13 - Характер организации деятельности

Организация деятельности	ЭГ		КГ	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
принятие задания	23	100	15	100
наличие интереса к деятельности	21	91,3	10	66,7
произвольность деятельности	21	91,3	12	80,0

Данные таблицы 13 указывают на то, что 93,1% дошкольников, прошедших обучение самостоятельно организовывали свое рабочее место, выбирали изобразительные средства, в КГ этот показатель был несколько ниже - 80,0%, у 20% детей КГ деятельность характеризовалась хаотичностью: дошкольники долго не могли выбрать, где они будут рисовать, чем рисовать. Этим детям требовалась помощь взрослого в организации рабочего места.

Тематика и содержание детских рисунков анализировались на материале задания «Свободный рисунок» и рисования по представлению «Прогулка». Полученные результаты говорят о значительной динамике в развитии рисования испытуемых ЭГ.

Таблица 14 - Характер замысла детских рисунков (свободное рисование)

Характер замысла	ЭГ		КГ	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Отсутствие замысла	-	-	1	6,7
Замысел, отражающий обучение	9	39,1	11	73,3
Собственный замысел	14	60,9	3	20,0

Полученные результаты свидетельствуют о том, что 60,9% дошкольников ЭГ отобрали в рисунках собственный замысел («Театр», «Ребята купаются», «Дача»). 39,1% детей ЭГ создавали рисунки по замыслу,

заимствованному из обучения. Только 20,0% детей КГ отобрали оригинальный замысел.

Существенно отличалась и тематика детских рисунков, выполненных дошкольниками ЭГ по заданию «Свободное рисование». Она стала более разнообразной, темами изображений становились различные объекты и события окружающей действительности. Следует подчеркнуть, что тематика рисунков, выполненных детьми КГ, характеризовалась однообразностью и по содержанию изображения были очень схожи между собой, отмечалось большое количество шаблонов (одинаково нарисованные машины, игрушки и т.п.).

Положительная динамика в расширении тематики и замысла рисунков старших дошкольников с нарушениями слуха, участвовавших в экспериментальном обучении, связана с обогащением их представлений о событиях из их жизни, их деятельности в детском саду, в семье.

Таблица 15 - Типы детских рисунков дошкольников с нарушенным слухом (ЭГ и КГ)

Типы рисунков	Свободное рисование				Рисунок по представлению «Прогулка»			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Непредметные изображения	-	-	2	13,3	-	-	-	-
Изображения отдельных предметов	5	21,7	9	60,0	3	13,1	10	66,7
Изображения с элементами сюжета	10	43,5	2	13,3	11	47,8	3	20,0
Сюжетные изображения	8	34,8	2	13,3	9	39,1	2	13,3

Результаты, представленные в таблице 15, свидетельствуют о том, что при выполнении свободного рисунка у дошкольников ЭГ преобладали изображения с элементами сюжета и сюжетные изображения (43,5% и 34,8% соответственно). В КГ только у 13,3% дошкольников были отмечены

сюжетные изображения, большинство детей (60,0%) выполнили изображения отдельных предметов.

Таким образом, анализ замысла, тематики, содержания и характера детских рисунков ЭГ, позволяет говорить о расширении тематики и содержания детских работ, о включении в изображение фигуры человека, выполняющего какую-либо деятельность: дошкольники пытались отображать в своих работах сюжет, заимствованный из их личного опыта («Мы на даче», «Я, мама и дедушка собираем грибы»).

Социальный компонент рисования детей анализировался на материале заданий: рисунок «Моя семья», «Портрет».

Таблица 16 - Социальное содержание рисунков

Социальное содержание	ЭГ		КГ	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Наличие изображения себя	23	100	15	100
Изображение себя в окружении других людей	23	100	15	100
Отображение действий и взаимодействия персонажей	10	43,5	2	13,3
Отражение эмоционального состояния персонажей	12	52,2	3	20,0

Из таблицы 16 видно, что увеличилось количество рисунков (52,2%), в которых дошкольники отображают эмоциональное состояние персонажей: улыбающиеся рты, большие глаза, различные жесты (протянутые руки, поднятые руки вверх в знак радости и т.п.).

Проведенный анализ содержания детских рисунков на тему «Семья» выявил, что большинство дошкольников ЭГ рисуют полный состав своей семьи, соответствующий реальному, лишь один ребенок не нарисовал папу, объяснив это следующим образом «Папа нет, работает».



Рисунок 4 – Пример рисунка семьи

В отличие от рисунков детей КГ, которые были выполнены в основном в виде «графического перечисления» членов семьи, в группе дошкольников, прошедших экспериментальное обучение, увеличилось количество рисунков, представляющих собой сюжет. 43,5% детей отображали не только своих родственников, но и их взаимодействие в какой-либо ситуации «Мы с мамой гуляем», «Мы смотрим телевизор», «Мы отдыхаем на даче» и т.п.

Изображение человека в рисунках стало более качественным, что видно из таблицы 17.

Таблица 17 - Особенности изображения человека (в %)

Изображение человека	Семья		Портрет		Прогулка	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
«головоног»	-	20,0	-	13,3	-	13,3
Недифференцированное схематическое изображение	60,9	66,7	56,5	73,3	60,9	73,3
Дифференцированное схематическое изображение	39,1	13,3	43,5	13,3	39,1	13,3

Данные таблицы 17 позволяют говорить о сохранении тенденции к схематическому изображению фигура человека. При этом возросло количество работ, в которых изображается дифференцированная схематическая фигура человека. Необходимо отметить то, что у детей ЭГ не было ни одного рисунка «головонога». Произошли значительные изменения в технике рисования фигуры человека. Дошкольники соблюдали размеры и

пропорции частей тела, прорисовывали все части тела. В 93,3% работ изображенные фигуры наделены тендерными различиями в одежде, причёске и т.п. По сравнению с работами детей КГ изображения, выполненные дошкольниками ЭГ, более крупные.

Анализ выразительных средств изображений детей ЭГ проводился с опорой на параметры, которые были использованы при исследовании особенностей рисования в констатирующем эксперименте:

1. соблюдение формы и пропорций;
2. цветовое решение;
3. детальность;
4. выразительность изображений.

Таблица 18 - Выразительные средства изображений

Выразительные средства	ЭГ		КГ	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Соблюдение формы и пропорций	19	82,6	7	46,7
Адекватное использование цвета	21	91,3	10	66,7
Целостность изображаемого объекта	21	91,3	9	60,0
Выразительные изображения	20	86,7	5	33,3

При рассмотрении работ было отмечено, что большинство дошкольников ЭГ (82,6%) соблюдали пропорции и размеры внутри одного предмета и между различными объектами изображения. Однако в некоторых работах наблюдалось несоблюдение размеров: цветы и бабочка одного размера, нарисованные на весь лист, человек с большими руками.

Улучшилось цветовое решение детских изображений. После обучения дошкольники в процессе рисования использовали более широкую гамму цветов (6-8 цветов), а рисунки детей КГ характеризовались бедным цветовым наполнением.

Следует отметить также, что дошкольники ЭГ стали более тщательно прорисовывать детали изображения как значимые, так и второстепенные.

Рисунки, выполненные дошкольниками ЭГ, отличались большей выразительностью, чем работы детей КГ, за счет насыщенности изображений цветом, увеличения размеров нарисованных объектов, наполнения рисунков различными дополнительными деталями, пейзажем (солнце, птицы, цветы в вазе на столе и т.п.). Также изменилось отношение самих детей к своим работам, оно стало более эмоциональным. Дошкольники дополняли свои изображения рассказами, «оживляющими» рисунки.

Анализ общения и речи в процессе деятельности (коммуникативный компонент) проводился на основании наблюдений за речевыми реакциями детей в процессе деятельности. В своих высказываниях, репликах, восклицаниях дети ЭГ не только обговаривали совершаемое действие, то есть сообщали о появлении каких либо новых элементов в рисунке, но и выражали свое отношение к изображаемому предмету или событию.

Проведенный количественный анализ позволил сравнить уровни сформированности рисования детей ЭГ до и после обучения с результатами детей КГ (Таблица 19, Рисунок 5).

Таблица 19 - Уровни сформированности рисования детей ЭГ и КГ

Уровни рисования	ЭГ (до обучения)		ЭГ (после обучения)		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	5	31,25	1	4,3	3	20,0
Средний	9	56,25	9	39,2	9	60,0
Высокий	2	12,5	13	56,5	3	20,0

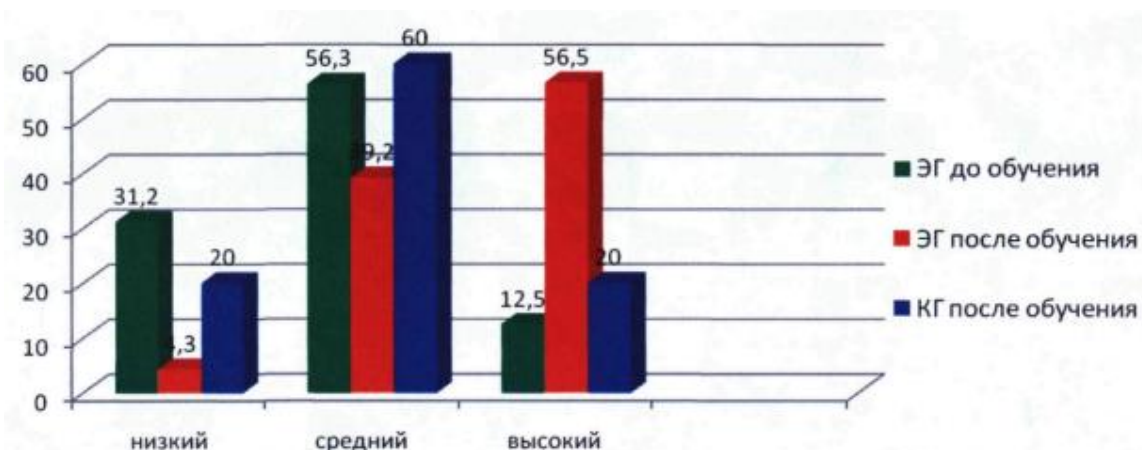


Рисунок 5 - Уровни сформированности рисования детей ЭГ и КГ

Анализ полученных результатов показал, что все дети, участвующие в обучении, показали значительную динамику в развитии рисования. Большинство детей ЭГ к концу обучения достигли среднего и высокого уровня (39,2% и 56,5% соответственно), тогда как до обучения большинство детей имели низкий и средний уровни (31,2% и 56,3% соответственно). Отметим, что у дошкольников с нарушениями слуха КГ преобладали низкий и средний уровни (20,0% и 60,0% соответственно). Наличие положительной динамики в развитии рисования дошкольников ЭГ подтверждается данными математической статистики, полученными с помощью критерия Фишера. Обнаружены статистически значимые различия между выявленными уровнями сформированности рисования детей ЭГ и ЮГ: значимо меньше детей обладали низким уровнем $\chi^2 = 3.599$ (при $p < 0,01$), значимо больше дошкольников ЭГ имели высокий уровень рисования $\chi^2 = 5.473$ (при $p < 0,01$).

Выводы по 2 главе

Рисование, наряду с игрой, является одним из любимых видов деятельности для дошкольников с нарушениями слуха.

В процессе констатирующего эксперимента выявлены особенности становления структуры изобразительной деятельности. Дошкольники с нарушенным слухом проявляли стойкий интерес к рисованию, нередко мотивом этой деятельности являлось получение положительной оценки или одобрения со стороны взрослого, что свидетельствует о своеобразии мотивационного компонента. Деятельность большинства детей имела организованный характер, дошкольники проявляли самостоятельность в выборе темы и средств рисования. Однако изучение мотивации деятельности дошкольников с нарушениями слуха представляет особую задачу и требует проведения специальных исследований.

Выявлены ограниченность тем, бедность содержания рисунков, которые в значительной степени обусловлены недостаточным запасом представлений глухих и слабослышащих детей о предметах и явлениях окружающего мира.

Анализ характера изображений показал, что рисование большинства глухих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста находится на уровне предметных изображений. Сюжетные рисунки имели упрощенный характер, в них отражались наиболее простые сюжеты, заимствованные из занятий по данному виду деятельности. Рисунки мало отражали события из жизни детей. Плохослышащие дошкольники не выделяли человека как основного участника сюжета, не наделяли себя какой-либо сюжетной ролью, часто опускали изображение человека в рисунке.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить, что отличительной особенностью рисования детей является недостаточная смысловая насыщенность детских рисунков, проявляющаяся в невозможности отразить события своей жизни, взаимодействие с окружающими, эмоциональное отношение к ним. Выявленные особенности свидетельствуют о недоразвитии ориентировочного компонента изобразительной деятельности.

Как выяснилось в процессе исследования изобразительной деятельности, глухие и слабослышащие дошкольники не обладали и необходимыми выразительными средствами, то есть можно говорить о несформированности операционально-технического компонента изобразительной деятельности. Большинство детей с недостатками слуха не соблюдали пропорции в изображении предметов и их частей, пропускали детали или, наоборот, прорисовывали незначительные элементы, не определяющие содержание рисунка, тяготели к рисованию объектов небольшого размера. Цветовое решение созданных изображений характеризовалось слабым использованием цветовой гаммы.

В процессе исследования зафиксировано своеобразие оценочного компонента, которое проявлялось в различном поведении детей с нарушенным и нормальным слухом при оценке результатов своей деятельности. Недостаточность оценочного компонента выражалась в том, что дошкольники с нарушениями слуха были ориентированы на реакцию взрослого, поощрение, и не могли реально оценить свои результаты.

Экспериментальное изучение особенностей рисования выявило, что с одной стороны, обедненный запас социальных представлений дошкольников с нарушенным слухом обуславливает узость содержания рисунков, шаблонность в выборе тематики изображений; с другой, - ограниченный запас выразительных средств изображения затрудняет отражение в рисунке жизненного опыта ребенка.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе обучения глухих и слабослышащих детей в дошкольных учреждениях компенсирующего вида рисование формируется достаточно медленно и имеет особенности, преодоление которых требует создания психолого-педагогических условий, учитывающих как общие с нормально развивающимися детьми, так и специфические образовательные потребности дошкольников с нарушениями слуха в области изобразительной деятельности.

Основное содержание работы по формированию изобразительной деятельности включало следующие направления:

- формирование интереса к изобразительной деятельности;
- развитие эмоционально-волевого компонента;
- обогащение замысла и тематики изображений;
- совершенствование выразительных средств рисунков;
- развитие общения и речи в процессе изобразительной деятельности.

Важным в обучении детей рисованию являлась реализация нового направления, связанного с обогащением смысловой стороны рисунка на основе расширения жизненного опыта детей.

Результаты контрольного эксперимента позволили констатировать, что у большинства детей ЭГ отмечалась положительная динамика в становлении структуры изобразительной деятельности.

В процессе работы были усовершенствованы навыки детей в рисовании предметных изображений, сформировано сюжетное рисование. Дошкольники передавали в сюжетах свой собственный замысел, основанный на личном опыте.

Анализ содержания рисунков детей ЭГ показал, что в них отражены представления о предметах, окружающих ребенка, социальных явлениях, о себе, своей семье, сверстниках, что свидетельствует об эффективности проведенного обучения.

Отмечено расширение использования выразительных средств изображения. Дети овладели в достаточной мере техникой изображения человека, передавали в рисунке его движение. Изображение объектов стали более детализированными, точными, насыщенными различными цветами. Дошкольники стали менее зависимыми от изобразительных штампов, шаблонов, образцов, заученных на занятиях по рисованию. В рисунках наблюдается более правильное пространственное расположение объектов на листе.

В результате проведенного обучения выполненные рисунки становились для детей средством сообщения, отражения социальной действительности, собственных впечатлений и переживаний.

Работа по формированию изобразительной деятельности в значительной мере способствует развитию различных сторон психики дошкольников, их речи, социальному развитию, обогащению игровой деятельности.

Экспериментальное обучение подтвердило необходимость определения психолого-педагогических условий формирования изобразительной деятельности дошкольников с нарушениями слуха с учетом общих и особых образовательных потребностей, выявило значительные возможности

обогащения социальных представлений детей с нарушениями слуха об окружающей действительности как основы расширения смысловой стороны детских рисунков. Предложенная система характеризуется эффективностью, поскольку большинство детей экспериментальной группы достигли среднего и высокого уровня сформированности рисования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование изобразительной деятельности выступает как важное условие психического развития ребенка, не сводимое к развитию какого-либо одного психического процесса.

Теоретический анализ изучаемой проблемы показал, что изобразительная деятельность, являясь одной из ведущих в дошкольном возрасте, тесно взаимосвязана с развитием восприятия, моторики, зрительнодвигательной координации, игровой деятельности, речи, мышления и эмоциональной сферы ребенка. Данный вид детской деятельности, выступая в качестве важного условия психического развития, является важнейшим компенсаторным средством, позволяющим детям с нарушениями слуха воспринимать, познавать и отражать окружающую социальную действительность.

Настоящее исследование было направлено на формирование навыков изобразительной деятельности у детей с нарушенным слухом.

Разработанная методика изучения особенностей изобразительной деятельности должна быть построена с учетом онтогенеза данного вида деятельности, возраста детей, особенностей познавательного и речевого развития старших дошкольников с нарушениями слуха.

Экспериментальное изучение особенностей изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с недостатками слуха выявило закономерности становления структуры изобразительной деятельности у детей с нарушениями слуха. Своеобразие мотивации к рисованию определяется высокой степенью зависимости глухих и слабослышащих детей от оценки продуктов их деятельности взрослыми, недостаточным уровнем активности и самостоятельности.

Специфичность ориентировочного компонента изобразительной деятельности заключается в наличии у дошкольников с недостатками слуха трудностей в определении замысла рисунков, ограниченности их тематики и содержания. Социальная составляющая изобразительной деятельности очень обеднена: дети недостаточно отображают в рисунках себя, своих сверстников, окружающих взрослых, их взаимодействие и эмоциональное состояние. Для большинства детей с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста характерно предметное рисование. Сюжетное

рисование у дошкольников отсутствует, тенденция к появлению рисунков с элементами сюжета только намечается.

Характерна ограниченность использования выразительных средств изображения, что отрицательно влияет на становление операционально-технического компонента деятельности. Большинство детей с недостатками слуха не соблюдают пропорции в изображении предметов и их частей, пропускают детали или, наоборот, прорисовывают незначительные элементы, не определяющие содержание рисунка, тяготеют к рисованию объектов небольшого размера. Цветовое решение созданных изображений характеризовалось слабым использованием цветовой гаммы.

Главная особенность рисования дошкольников с нарушениями слуха заключается в недостаточности его смысловой стороны, что отражается в ограниченности замысла и тематики рисунков, невозможности использования своего личного опыта.

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию изобразительной деятельности дошкольников с недостатками слуха составили следующие направления: формирование интереса к рисованию, эмоционально-волевого компонента деятельности; обогащение замысла и тематики сюжетных изображений; совершенствование средств выразительности.

Результаты исследования позволили определить особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха в области изобразительной деятельности, которые заключается в необходимости обогащения жизненного опыта детей как условия формирования смысловой стороны рисования. В связи с этим в процесс формирования изобразительной деятельности было включено новое направление, связанное с развитием содержательной стороны рисования на основе целенаправленного расширения индивидуального жизненного опыта детей.

Обогащение и систематизация социальных представлений детей осуществлялось по следующим направлениям: расширение запаса

представлений детей о себе и своем организме, строении тела человека (сверстника); представлений детей о семье, об отношениях в семье; о событиях жизни детей; уточнение знаний дошкольников о занятиях и деятельности детей и взрослых.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность проведенной работы по формированию изобразительной деятельности, подтвердили, что создание специальных условий, определение нового направления и приемов работы способствуют совершенствованию структуры данного вида детской деятельности глухих и слабослышащих дошкольников.

Таким образом, достигнута цель диссертационного исследования, решены поставленные задачи, а полученные результаты подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы и эффективность предложенной системы коррекционно-педагогической работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверьянова, А.П. Изобразительная деятельность в детском саду: Планы занятий. Практическое пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / А.П. Аверьянова. - М.: Мозаика - Синтез, 2019. – 96 с.

2. Алешина, Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром и социальной действительностью [Текст] / Н.В. Алешина. - М.: ЦГЛ, 2018. – 128 с.
3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред, и высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 248 с.
4. Баенская, Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми [Текст] / Е.Р. Баенская // Дефектология. - 2020. —№ 4. - С. 85-92.
5. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: Учебное пособие для студ. высш. пед. заведений [Текст] / Т.Г. Богданова. - М.: Академия, 2009. – 224 с.
6. Берне, Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки [Текст] / Р.С. Берне, С.Х. Кауфман; пер. с англ. - М.: Смысл, 2006. – 142 с.
7. Венгер, А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности [Текст] / А.А. Венгер. - М.: Просвещение, 1972. – 168 с.
8. Венгер, А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард. - М.: Просвещение, 1972. – 142 с.
9. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2017. – 159 с: ил.
10. Выгодская, Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм [Текст] / Г.Л. Выгодская. - М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
11. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
12. Гаврилушкина, О.П. Изобразительная деятельность умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина // Дошкольное

- воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. - М.: Просвещение, 1993.
13. Гаврилушкина, О.П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Гаврилушкина Ольга Петровна. - М., 1976. – 18 с.
14. Головина, Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Т.Н. Головина. - М.: Педагогика, 1974. – 117 с.
15. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика [Текст] / Л.А. Головчиц. - М.: ВЛАДОС, 2019. – 304 с.
16. Головчиц, Л.А. Игра в жизни детей с нарушениями слуха [Текст] / Л.А. Головчиц // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. - М.: Просвещение, 1993.
17. Гончарова, Е.Л. Изобразительная деятельность слепоглухого ребенка, овладевающего словесной речью [Текст] / Е.Л. Гончарова // Дефектология. - 2018. - № 6. - С. 13-21.
18. Гончарова, Е.Л. Парадоксы отклоняющегося развития. Изобразительная деятельность на этапе развития ситуативной речи (по материалам изучения слабовидящих глухих детей) [Текст] / Е.Л. Гончарова // Дошкольное воспитание. - 2019. - № 1. - С. 72-78.
19. Грабенко, Т.М. Эмоциональное развитие слабослышающих школьников: Диагностика и коррекция [Текст] / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. - М.: Речь, 2011. – 256 с.
20. Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учебник для студ. пед. учеб. заведений - 3-е изд., испр. [Текст] / Г.Г. Григорьева. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 272 с.
21. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности [Текст] / Г.Г. Григорьева. - М.: Academia, 2016. – 342 с.

- 22.Грошенков, И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе: Учеб. пособ. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. [Текст] / И.А. Грошенков. - М.: Просвещение, 1982. – 168 с, ил.
- 23.Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей [Текст] / под ред. Л.А. Головчиц. - М.: ООО УИИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2017. – 160 с.
- 24.Доронова, Т.Н. Обучение детей 2-4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре (мл. разновозр. группа): Кн. для восп. дет. сада [Текст] / Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон. - М.: Просвещение, 1992. – 143 с: ил.
- 25.Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Екжанова // Дефектология. - 2019. - № 6. - С. 51-54.
- 26.Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью: автореф. дис. ... д-ка. пед. наук [Текст] / Екжанова Елена Анатольевна. - М., 2018. – 48 с.
- 27.Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку [Текст] / С.А. Зыков. — М.: Просвещение, 1977. – 273 с.
- 28.Зыкова, Т.С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. — М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 176 с.
- 29.Зыкова, Т.С. Совершенствование системы школьного обучения глухих детей [Текст] / Т.С. Зыкова // Дефектология. - 2020. - № 1 - С. 31-35.
- 30.Игнатьев, Е.И. Психология изобразительной деятельности детей [Текст] / Е.И. Игнатьев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 190 с.
- 31.Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество [Текст] / Т.Г. Казакова. - М.: Карапуз-Дидактика, 2015. – 191 с.
- 32.Катаева, А.А. Конструирование и изобразительная деятельность детей с нарушениями слуха [Текст] / А.А. Катаева, Л.А. Головчиц, Т.И.

- Обухова // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. — М.: Просвещение, 1993.
33. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2002. – 416 с.
34. Комарова, Т.С. О взаимосвязи дидактических игр и изобразительной деятельности / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. — 2019. — № 6. — С. 25-29.
35. Корсунская, Д.Б. Читаю сам: Книга для чтения для глухих дошкольников: В 3-х книгах [Текст] / Д.Б. Корсунская. - М.: ВЛАДОС, 2000.
36. Кузнецова, Г.В. Основы изобразительности. Методические рекомендации к обучению изобразительности детей с ДЦП в пропедевтическом периоде [Текст] / Г.В. Кузнецова. - М., 1998. – 238 с.
37. Лабунская, Г.В. Изобразительное творчество детей [Текст] / Г.В. Лабунская. - М.: Просвещение, 1979. - 192 с.
38. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» [Текст] / И.А. Лыкова. — М.: «Карапуз-Дидактика», 2017. — 144 с.
39. Маслова, Е.С. Изучение изобразительной деятельности дошкольников с нарушениями слуха [Текст] / Е.С. Маслова // Дефектология. - 2019. - № 6. - С. 53-60.
40. Маслова, Е.С. Обогащение социальных представлений дошкольников с нарушениями слуха в системе обучения сюжетному рисованию [Текст] / Е.С. Маслова // Дошкольное воспитание. - 2020. - № 4. - С. 86-91.
41. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Педагогика, 1981. – 239 с.

- 42.Обухова, Л.Ф. К вопросу о соотношении речи и рисунка в дошкольном возрасте [Текст] / Л.Ф. Обухова, В.А. Борисова // Школа здоровья. - 2018. - Т.3, №2. - С. 61-66.
- 43.Обухова, Т.И. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка [Текст] / Т.И. Обухова // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. - М., 1993.
- 44.Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст] / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
- 45.Рау, М.Ю. Некоторые особенности изображения привычных предметов глухими детьми / М.Ю. Рау // Дефектология. - 2019. - № 6.-С . 16-21.
- 46.Рау, М.Ю. Развитие воображения глухих школьников средствами изобразительной деятельности [Текст] / М.Ю. Рау // Дефектология. - 2020. - № 5.-С . 39-46.
- 47.Розанова, Т.В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Т.В. Розанова // Дефектология. - 2019. - № 4. - С. 56-67.
- 48.Сафронова, Т.И. Изобразительная деятельность дошкольников как социально педагогический фактор развития личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т.И. Сафронова. - М., 1998. – 22 с.
- 49.Сошникова, Н.В. Социальное воспитание глухих и слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Сошникова Наталья Григорьевна. - М., 2015. – 26 с.
- 50.Флерица, Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Флерица. - М.: Учпедгиз, 1956 – 86 с.
- 51.Шматко, Н.Д. Подходы к модернизации системы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.Д. Шматко, Л.А. Головчиц, Е.А. Стребелева // Дефектология. - 2018. - № 1. - С . 19-23.

- 52.Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 360 с.
- 53.Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка дошкольника [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Элькониной. — М.: Просвещение, 1997. -295 с.
- 54.Яхнина, Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха [Текст] / Е.З. Яхнина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 272 с.
- 55.Яшкова, Н.В. Наглядное мышление глухих детей [Текст] / Н.В. Яшкова // НИИ Дефектологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1988. – 144 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Балльная система оценки

1. Характер организации деятельности:

- принятие задания — 1 балл
- интерес к деятельности - 1 балл
- произвольность деятельности - 1 балл.

2. Характер замысла детских рисунков:

- отсутствие замысла — 0 баллов
- рисунки, замысел которых отражает обучение - 1 балл
- рисунки, в которых отображается собственный замысел ребенка - 2 балла.

3. Характер изображений дошкольников:

- непредметные изображения — 0 баллов
- изображения отдельных предметов - 1 балл
- изображения с элементами сюжета - 2 балла
- сюжетные изображения — 3 балла.

4. Характер социального содержания рисунков:

- изображение себя - 1 балл
- изображение других детей и взрослых - 1 балл
- отображение действий и взаимодействия персонажей - 1 балл
- отражение в рисунке эмоционального состояния персонажей — 1 балл.

5. Особенности изображения фигуры человека:

- «головоног» — 0 баллов
- недифференцированное схематическое изображение фигуры человека - 1 балл
- дифференцированное схематическое изображение человека - 2 балла.

6. Сформированность выразительных средств изображения:

- соблюдение формы и пропорций - 1 балл
- адекватное использование цвета — 1 балл
- целостность изображаемого объекта — 1 балл
- выразительность изображения - 1 балл.

Уровни сформированности изобразительной деятельности:

- низкий уровень - от 0 до 7 баллов
- средний уровень - от 8 до 16 баллов
- высокий уровень - от 17 до 25 балла.