

Частное учреждение Детский Дом «Солнышко»

**«Влияние нетрадиционных техник рисования на
развитие психических процессов у детей
дошкольного возраста с задержкой психического
развития»**

Алматинская область село им М. Туймебаева

Содержание

Введение.....	3
1. Теоретический анализ проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития	
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР.....	5
1.2 Основные направления коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР.....	20
2. Роль изобразительной деятельности в структуре коррекционного обучения детей ЗПР	
2.1 Методологические основы по использованию изобразительной деятельности (рисование), в работе с детьми дошкольного возраста с ЗПР.....	29
2.2 Коррекционная направленность нетрадиционных техник рисования.....	33
3. Организация и содержание занятий коррекционно – развивающего обучения с использованием нетрадиционных техник рисования	
3.1 Организация педагогических условий при использовании нетрадиционных техник рисования.....	36
3.2 Этапы работы по обучению нетрадиционным техникам рисования.....	41
3.3 Нетрадиционные техники рисования – технологии выполнения.....	43
Заключение.....	50
Список использованной литературы.....	51
4. Приложение	

Введение

Мир, в котором живет современный ребенок, образ жизни среднестатистической семьи, по сравнению с недавним прошлым, существенно изменился. Социально-экономические проблемы жизни общества, оказывающие негативное влияние на большинство семей, ухудшение экологической ситуации в Казахстане порождают условия, при которых значительно снижается уровень физического и нервно-психического здоровья детей.

Особую тревогу вызывает рост количества детей с задержкой психического развития (ЗПР). Это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с признаками ее функциональной незрелости.

Количество детей, у которых уже в дошкольном возрасте обнаруживаются отклонения в развитии, весьма значительно. Соответственно, велик риск школьной дизадаптации, неуспеваемости, социокриминальных последствий в будущем, что и ориентирует исследователей на поиск и осуществление эффективной коррекционно-развивающей помощи, оказываемой интенсивно на всех этапах дошкольного развития ребенка.

Работая с этой категорией детей – дошкольников, педагоги определяют для себя приоритетные направления работы, выделяя более оптимальные, для реализации цели и задачи. Наиболее распространенным направлением работы с детьми с проблемами в развитии в настоящее время является артпедагогика.

Артпедагогика, являясь областью научного знания, позволяет рассматривать в рамках специального образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекцию) средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры ребенка.

Одним из направлений арпедагогики является изобразительное искусство или изотерапия.

На протяжении всей истории развития специальной психологии и коррекционной педагогики исследователи разрабатывали методы работы, сочетающие в себе высокую диагностическую и коррекционную направленность. Уже в начале XX века психиатры, психологи и педагоги (В.М. Бехтерев, 1910; К.Бюлер, 1924; Л.С.Витин, 1911; Ф.Гудинаф, 1926; В.П. Кащенко, 1919; Г.Кершенштейнер, 1914; С.А. Левитин, 1911; К.М. Лепилов, 1923; Н.А.Рыбников, 1926; Е.А.Флерица, 1923; Г.Фолькельт, 1930) выделяли изобразительную деятельность как одно из важнейших средств в диагностическом инструментарии специалистов, работающих с детьми разного возраста.

Гораздо позднее изобразительная деятельность начала применяться в коррекционных целях. Известны работы по использованию изобразительной деятельности в обучении детей разного возраста с нарушением слуха (А.А.Венгер, 1972; Т.С.Зыкова, 1970; М.Ю.Рау, 1984, 1992); дошкольников с нарушением зрения (Л.И.Плаксина, 1985, 1998); детей

с нарушением интеллекта школьного и дошкольного возраста (З.А.Апацкая, 1985; Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева, 1999, 2000, 2003; О.П.Гаврилушкина, 1976; О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова, 1985, 1991, 2001; Т.Н.Головина, 1974; И.А.Грошенков, 1985; Э.Г.Кярнер, 1988; Е.А.Шилова, 1996); детей-дошкольников с задержкой психического развития (Е.А.Екжанова, 1989, 1993, 2000). Традиционно, еще со времен Э.Сегена и М.Монтессори изобразительная деятельность широко использовалась в обучении глубоко умственно отсталых детей, что нашло свое отражение в работах Г.В. Цикото, Р.Д. Бабенковой (1974), А. А. Ереминой (1994). Отдельные коррекционные приемы, необходимые при формировании графических навыков, рекомендованы для детей с детским церебральным параличом (ДЦП) Г.В. Кузнецовой (2000) и для дошкольников с ранним детским аутизмом Р.К. Ульяновой (1992).

Артпедагогика- по отношению к специальному образованию — это синтез двух научных областей (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую).

В последнее время в изобразительном искусстве, в частности рисовании, широко используются методы рисования с использованием нетрадиционных техник. Практики отмечают высокую эффективность данного метода и разностороннее влияние на развитие ребенка с проблемами в развитии.

В данной работе раскрывается следующее: коррекционно – развивающая направленность образовательного, воспитательного, оздоровительного процесса с детьми с ЗПР дошкольного возраста; влияние на развитие психических процессов изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования; организация и содержание занятий коррекционно – развивающего обучения с использованием нетрадиционных техник рисования.

1. Теоретический анализ проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР дошкольного возраста

Важнейшее значение знания специфических психологических особенностей дошкольников с задержкой психического развития обусловлено тем, что чем более ранний возраст мы рассматриваем, тем менее сформированы психические процессы, меньше дифференцирована психическая деятельность, в результате чего обнаруживается много сходных проявлений отставания в развитии при таких близких по причинам возникновения недостатков, как задержка психического развития, легкая степень умственной отсталости, общее недоразвитие речи, а иногда и глубокая педагогическая запущенность (социально-культурная депривация). При трех первых недостатках развития наиболее часто встречающимся этиологическим фактором являются слабо (или —при умственной отсталости — умеренно) выраженные повреждения мозга, дисфункции мозга. Различия состоят в том, что в случае умственной отсталости эти повреждения имеют разлитой характер; при задержке психического развития они либо значительно слабее выражены, либо захватывают не всю кору (по выражению К.С.Лебединской, имеют парциальный характер), либо и то и другое наблюдается одновременно; а при общем недоразвитии речи органическая и функциональная недостаточность, являясь парциальной, затрагивает только речевые зоны коры. При социально-культурной депривации, в наибольшей степени обнаруживающейся у детей-сирот, проводших все свое детство в доме ребенка и дошкольном детском доме, отставание в развитии, даже при отсутствии органического повреждения мозга, возникает вследствие крайне недостаточной внешней стимуляции созревающего мозга. Он недостаточно «упражняется», мало работает, остается функционально недоразвитым. Причины такого отставания детально рассматриваются в работах М.И.Лисиной (1982) и других авторов.

Слабая выраженность резидуальной органической или функциональной недостаточности (в сравнении с умственной отсталостью) является благоприятной почвой для коррекции, особенно при создании условий, максимально стимулирующих развитие. И чем раньше такие условия создаются, тем успешнее корригируются недостатки развития, преодолевается отставание. Остальные достаточно успешно обучаются в специальных классах или школах для детей с задержкой психического развития, где получают основное среднее, а затем и полное среднее образование, приобретают профессию и, за редкими исключениями, успешно адаптируются в обществе. [1]

Значительные потенциальные возможности выявляются у детей с задержкой развития дошкольного возраста и в специальных экспериментах.

Рассматривая особенности задержки психического развития в дошкольном возрасте, нельзя не отметить, что выделить ее в этом возрастном периоде — задача достаточно сложная. Связано это с тем, что при задержке психического развития наблюдаются проявления отставания в развитии разных функций, сходные с наблюдаемыми при умственной отсталости. В то же время при выраженных нарушениях речевого развития могут наблюдаться сходные проявления отставания.

Необходимо принимать во внимание и неравномерности темпа психического развития разных функций. Например, наблюдаются такие случаи, когда речь у ребенка начинает развиваться не на втором году жизни, а только после трех лет. Потом оказывается, что развитие идет достаточно быстро, даже ускоренными темпами, и к началу школьного возраста этот ребенок по уровню речевого развития оказывается вполне подготовленным к массовой школе и успешно там обучается. Все это заставляет очень осторожно относиться к диагнозу задержки психического развития в дошкольном возрасте, и можно говорить об отставании в психическом развитии или об отставании в каких-то отдельных сферах, например в речевом развитии, развитии моторики. Но стоит воздерживаться, по крайней мере пока в литературе недостаточно данных о квалификации задержки психического развития у таких детей, если им менее четырех лет.

Прежде чем описать общие особенности дошкольников с задержкой психического развития, выступающие при непосредственном наблюдении этих детей в естественных условиях (дома или в детском саду), отметим, что состояние (уровень развития) характеризуется гетерогенностью и гетерохронностью. Даже у нормально развивающихся детей не наблюдается полного единообразия и сходства по всем качественным и количественным параметрам. Нарушения развития характеризуются еще большим разнообразием и разнородностью.

Тем не менее в литературе приводится обобщенная характеристика задержки психического развития, как делается это и по отношению к нормально развивающимся детям. В такую обобщенную характеристику включаются те особенности, которые наблюдаются, пусть в разной степени выраженности у всех, или почти всех дошкольников этой категории.

Первое, что необходимо отметить в качестве общих проявлений, — поведение этих детей соответствует более младшему возрасту: в старшем дошкольном возрасте они ведут себя как дети 4 — 5 лет, т.е. разница в 2 — 3 года. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками они более зависимы от взрослого, значительно менее активны, безынициативны, у них слабо выражены познавательные интересы, проявляющиеся в бесконечных вопросах нормально развивающихся дошкольников. Значительно отстают они и по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, в результате чего не могут хотя бы относительно долго сосредоточиться на какой-либо деятельности, то есть ведущей деятельности этого возраста — игровая деятельность — у них тоже еще недостаточно сформирована. Отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется

в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот.

Отставание детей в речевом развитии проявляется в ограниченности словаря, недостаточной сформированности грамматического строя, наличии у многих из них недостатков произношения и звукоразличения, а также в низкой речевой активности.

Приведенная общая характеристика дошкольников с задержкой психического развития содержит черты, свойственные и другим типам нарушенного развития, в частности в той или иной мере большинство из них отмечается и у умственно отсталых детей (в этом случае они, однако, имеют более выраженный характер), некоторые же особенности являются свойственными и детям с общим недоразвитием речи. Сходные проявления отставания и нарушений развития наблюдаются также у детей, раннее и дошкольное детство которых проходило в условиях социально-культурной депривации. Такие условия могут иметь место в неблагополучных и неполных семьях, домах ребенка и дошкольных детских домах, иногда в лечебных учреждениях.

Отставание в развитии, обусловленное обстоятельствами такого рода, обычно определяется как педагогическая запущенность. Согласно классификации задержки психического развития, предложенной К. С. Лебединской, одной из четырех форм этого недостатка является задержка психического развития, возникающая вследствие крайне неблагоприятных социальных условий жизни. Совершенно очевидно, что количественная и качественная выраженность этой неблагоприятности может быть разной, а, следовательно, отставание в развитии может быть как слабо выраженным, так и проявляющимся в форме задержки психического развития (т.е. довольно стойкого, хотя и временного отставания в формировании всех важнейших психических функций).

Дифференциальная диагностика задержки психического развития в дошкольном возрасте является весьма трудным и сложным делом, и поскольку существуют формы задержки психического развития, вызванные причинами не биологического характера, особое значение в этих случаях приобретает психологическая дифференциальная диагностика.

Возможности диагностики ограничены также недостаточностью сведений о психическом проявлении разных форм недостатков развития в дошкольном возрасте. Ниже перейдем к описанию психологических особенностей дошкольников этой категории в традиционной форме — по психическим функциям.

Распространенность недостатков зрения и слуха среди детей с задержкой психического развития не выше, чем среди нормально развивающихся детей. Ребенка в очках в специальном саду для детей этой категории увидишь не чаще, чем среди нормально развивающихся сверстников¹. Это означает, что первичных сенсорных недостатков у детей рассматриваемой категории нет. Вместе с тем совершенно очевидно наличие недостатков восприятия. Еще А. Штраус и Л.Летинен (1947) в своей работе о

детях с минимальными повреждениями мозга писали, что эти дети «слушают, но не слышат, смотрят, но не видят», обобщенно формулируя таким образом обнаруживаемую у детей недостаточную целенаправленность восприятия, ведущую к его фрагментарности и недостаточной дифференцированности.

Ряд авторов отмечают у детей с задержкой психического развития трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения при различении близких по форме фигур и при необходимости вычленивать детали рассматриваемого объекта, недостатки восприятия глубины пространства, что затрудняет детям определение удаленности предметов, и в целом недостатки зрительно-пространственной ориентировки. Особые трудности обнаруживаются в восприятии расположения отдельных элементов в сложных изображениях.

Недостатки восприятия явно выступают, когда дети выполняют задания на копирование фигур, когда они конструируют по образцу какие-либо объекты (домики из строительных кубиков, конструкции из материалов «Лего», фигуры из кубиков Кооса). Наблюдаются затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, связанные с этими недостатками.

Исследования по опознанию фигур, проводившиеся с младшими школьниками, дают основания предполагать, что у дошкольников с задержкой психического развития имеются затруднения в построении целостного образа из отдельных предъявленных частей. Формирование целостного образа происходит замедленно, поэтому ребенок многого не замечает, упускает детали.

Недостатки восприятия выступают более четко и выражены значительно при неблагоприятных или необычных условиях восприятия: когда предмет рассматривается в непривычном ракурсе, в условиях плохого освещения, изображение представлено в виде контура или неполным, контурные изображения предметов наложены друг на друга или перечеркнуты прямыми линиями. Позднее, когда начинается обучение чтению, недостатки восприятия проявляются в смешении близких по очертаниям букв и их элементов.

Польский психолог Х. Спиедек (1978) считает отставание в развитии зрительного восприятия, наблюдаемое у детей этой категории, одной из главных причин испытываемых ими трудностей в обучении.

Рассматривая все описанные недостатки восприятия, можно видеть, что связаны они не с первичными сенсорными дефектами, а выступают на уровне сложных сенсорно-перцептивных функций, т.е. являются следствием несформированности аналитико-синтетической деятельности в зрительной системе, и особенно в тех случаях, когда в зрительном восприятии участвуют другие анализаторы, прежде всего двигательный. Именно поэтому наиболее значительное отставание наблюдается у дошкольников с задержкой психического развития в восприятии пространства, которое (восприятие) основано на интеграции зрительных и двигательных ощущений.

Еще большее отставание прослеживается в формировании интеграции зрительно-слуховой, которая имеет важнейшее значение при обучении грамоте. Это отставание, несомненно, проявляется в трудностях этих детей при обучении чтению и письму.

Слуховое восприятие дошкольников с задержкой психического развития характеризуется теми же особенностями, что и зрительное. Каких-либо трудностей в восприятии простых слуховых воздействий не наблюдается. Имеются некоторые затруднения в дифференциации речевых звуков (что говорит о недостатках фонематического слуха), наиболее отчетливо выступающие в сложных условиях: при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению словах. Дети испытывают трудности при выделении звуков в слове. Эти затруднения, отражающие недостаточность аналитико-синтетической деятельности в звуковом анализаторе, обнаруживаются при обучении детей грамоте.

Значительно больше, чем в дистантных видах восприятия, проявляется отставание в развитии осязательного восприятия. Дети затрудняются в осязательном узнавании даже многих хорошо знакомых им предметов. Осязательное восприятие, как известно, является комплексным, объединяющим тактильные и двигательные ощущения. Но наблюдаемые трудности связаны не только с недостаточностью межсенсорных связей, т.е. с комплексным характером осязательного восприятия, но и с недоразвитием тактильной и двигательной чувствительности в отдельности. Доказательством недостатков тактильной чувствительности являются трудности детей в определении места прикосновения к разным участкам их кожной поверхности (например, щеке, подбородку, носу, кисти руки или предплечью). Дети определяют место прикосновения неточно, иногда вообще не могут его локализовать. Особенно трудно им локализовать тактильные ощущения в случае одновременных прикосновений к двум разным участкам кожи.

Недостаточность, отставание в развитии двигательных ощущений проявляется в неточности и несоразмерности движений, оставляющих впечатление двигательной неловкости детей, а также в трудностях воспроизведения, например, поз их руки, устанавливаемых взрослым. Все это отмечается, естественно, тогда, когда ребенок не видит устанавливаемых поз. Важно отметить, что в ходе возрастного развития недостаточность восприятий преодолевается, при этом тем быстрее, чем более осознанными они становятся. Быстрее преодолевается отставание в развитии зрительного восприятия и слухового. Особенно интенсивно это происходит в период обучения грамоте. Медленнее развивается осязательное восприятие.

Одной из причин недостаточности ощущений является низкая скорость приема и переработки информации, ограничение этой скорости в разной степени выступает при всех недостатках развития и является общей закономерностью аномального развития. Причем это снижение (по сравнению с нормой) скорости приема и переработки информации происходит в центральном звене анализатора. Ясно, что эта особенность

будет проявляться в недостаточности не только восприятия, но и ощущений. Другой причиной дефектности восприятия является несформированность перцептивных действий, т.е. тех преобразований сенсорной информации (объединение отдельных ее элементов, их сопоставление и т.д.), которые ведут к созданию целостного образа объекта. Еще одной причиной является несформированность у дошкольников с задержкой психического развития ориентировочной деятельности, грубо говоря, они не умеют рассматривать то, на что направлен их взгляд, и вслушиваться в то, что звучит в данный момент, будь то речь или какие-то другие звуки.

Недостатки восприятия выступают тем сильнее, чем сложнее воспринимаемый объект и чем менее благоприятны условия восприятия. Будучи ярко выраженными в дошкольном возрасте, они постепенно преодолеваются по мере взросления ребенка.

В наибольшей мере отставание в развитии у детей рассматриваемой группы в перцептивной сфере проявляется в несформированности у них наблюдения — систематического и целенаправленного восприятия, осуществляемого с целью изучения предметов и явлений, обнаружения происходящих в них изменений и установления их смысла, который непосредственно не выступает. Наблюдение относится к категории высших психических функций и формируется на основе развитого непосредственного восприятия. [1, 2]

Б.И. Белый, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, С.К. Сиволапов, Т.А. Фотекова, П.Б. Шошин и другие ученые отмечают, что у дошкольников с ЗПР наблюдается отставание в формировании восприятия, недостаточно сформированная зрительная аналитико-синтетическая деятельность.

Недостатки развития моторики у дошкольников описываемой категории обнаруживаются на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. Результатом функциональной недостаточности, проявлением слабо выраженной резидуальной органики являются имеющие место у всех детей двигательная неловкость и недостаточная координация, проявляющиеся даже в таких автоматизированных движениях, как ходьба, бег. У многих детей наряду с недостаточной координацией движений наблюдаются чрезмерная двигательная активность в форме неадекватной, чрезмерной силы или амплитуды движений. У некоторых детей наблюдаются хореоформные движения. В некоторых случаях, но значительно реже, напротив, двигательная активность значительно снижена по отношению к нормальному уровню.

В наибольшей мере отставание в развитии двигательной сферы проявляется в области психомоторики — произвольных осознанных движений, направленных на достижение определенной цели. Обследование психомоторики старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью тестов Н. И. Озерецкого показало, что выполнение многих из тестовых заданий вызывает определенные трудности у детей. Все задания они выполняют медленнее, чем нормально развивающиеся дети,

обнаруживаются неточность и неловкость движений, трудности в воспроизведении поз руки и пальцев. Особые затруднения обнаруживаются при выполнении попеременных движений, например попеременного сгибания в кулак и распрямления пальцев рук или сгибания большого пальца при одновременном распрямлении остальных пальцев той же руки. При выполнении произвольных движений, затрудняющих детей, часто проявляется излишнее напряжение мышц, а иногда и хореоформные подергивания. [3]

Недостатки моторики неблагоприятно сказываются на развитии изобразительной деятельности детей, обнаруживаясь в трудностях проведения простых линий, выполнении мелких деталей рисунка, а в дальнейшем — в трудностях овладения письмом. Все сказанное говорит о необходимости специальных занятий по развитию моторики этих детей в дошкольном возрасте. (Е.А. Екжанова) [4]

Недостатки внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте отмечаются всеми исследователями в качестве характерного признака задержки психического развития. В той или иной мере они присутствуют у детей, относящихся к разным клиническим формам задержки психического развития. Американские психологи и клиницисты описывают «синдром дефицита внимания», часто сочетающийся с гиперактивностью, как характерный для детей с минимальными мозговыми дисфункциями и многих детей с трудностями в обучении. Проявления недостаточности внимания у дошкольников с задержкой психического развития обнаруживаются уже при наблюдении за особенностями восприятия ими окружающих предметов и явлений. Дети плохо сосредотачиваются на одном объекте, их внимание неустойчиво. Эта неустойчивость проявляется и в любой другой деятельности, которой занимаются дети.

В исследовании, в котором проводилась сравнительная оценка показателей внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития, нормально развивающихся и умственно отсталых, установленные различия (показатели детей рассматриваемой категории занимают среднее положение) не достигают статистически значимых величин (И. А. Коробейников, 1980). Такая картина определяется значительно большей сосредоточенностью детей в условиях индивидуального лабораторного эксперимента, где деятельность ребенка регулируется и стимулируется взрослым и сведены к минимуму различные отвлекающие воздействия, отмечает исследователь. Иное наблюдается в условиях свободного поведения ребенка дома или в группе детского сада, когда в значительно большей мере проявляется несформированность, слабость саморегуляции психической деятельности и недостаточность мотивации. В таких условиях дефицит внимания становится более очевидным.

Недостатки внимания детей с задержкой психического развития в значительной мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической недостаточностью центральной нервной системы.

По данным наблюдений, дошкольники с задержкой психического развития обладают худшей памятью, чем их нормально развивающиеся сверстники. Однако экспериментальные исследования показывают, что различия между детьми этих двух групп по средним показателям не всегда значительны.

Детальный количественный и качественный анализ показывает, что образная память детей с задержкой психического развития менее точна, чем у нормально развивающихся дошкольников. Среди старших дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются значительные различия по уровню развития элементарной образной памяти, каковой является память на месторасположение предметов.

Также у детей рассматриваемой категории обнаруживается меньшая эффективность словесного запоминания по сравнению с наглядной памятью, а также то, что показатели этого вида памяти у детей с задержкой развития и нормально развивающихся практически совпадают, а у умственно отсталых дошкольников значительно ниже по сравнению с этими двумя группами. Как и у нормально развивающихся детей, но несколько чаще, у детей с задержкой развития наблюдаются привнесения: они называют слова, обозначающие предметы, отсутствовавшие на картинках, но близкие к представленным по родовому признаку или по ситуации. Трудности запоминания словесного материала отмечаются многими исследователями, изучавшими воспроизведение дошкольниками прослушанных ими фраз или коротких рассказов. Эти воспроизведения оказываются очень несовершенными и неполными. Конечно, на результатах воспроизведения отрицательно сказываются недостатки внимания и речевого развития, но ограниченность словесной памяти, несомненно, имеется.

Таким образом, можно видеть, что, несмотря на некоторое отставание в развитии памяти детей рассматриваемой категории, в ее проявлениях наблюдается та же закономерность, которая прослеживается у детей без отклонений в развитии: преобладание (более высокие показатели) наглядно-образной памяти по сравнению со словесной.

Поскольку характеристика мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития имеет особое значение как для дифференциальной диагностики, так и для разработки системы коррекции имеющихся у них недостатков и подготовки их к обучению в школе, ей посвящено, пожалуй, большинство психологических исследований, проводившихся с дошкольниками этой категории. Если кратко подытожить выводы всех исследователей, то можно сказать, что у дошкольников рассматриваемой группы наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического), которое в наибольшей мере обнаруживается по показателям актуального уровня развития и в наименьшей степени выступает при решении задач наглядно-действенного характера. (Л.Н. Блинова, Т.В. Егорова, И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, Т.А. Стрекалова, С.Г. Шевченко, У.В. Ульenkova)

Дошкольники с задержкой психического развития несколько отстают в развитии наглядно-действенного мышления, причем это отставание тем больше выражено, чем сложнее предлагаемые детям задания. При этом наглядно-действенный характер мышления проявляется у этих детей в наиболее выраженной форме: все этапы решения развернуты, наблюдаются пробы и ошибки, идет формирование специальных пробовательных действий, в то же время нормально развивающиеся дошкольники уже осуществляют мысленные прикидки действий. К особенностям мышления детей рассматриваемого типа относятся также недостаточная ориентировка в условиях задачи и импульсивность действий.

Отставание дошкольников интересующей нас группы от нормально развивающихся сверстников по уровню развития наглядно-образного мышления выражено значительно больше. Как показали результаты выполнения тестов Равена в модификации Т. В. Розановой, диапазон разброса показателей дошкольников этой группы практически не перекрывается диапазонами показателей нормально развивающихся и умственно отсталых, т.е. различия настолько значительны, что их можно считать качественными.

Вместе с тем необходимо отметить, что дети с задержкой развития по количеству и качеству решений ближе к нормально развивающимся, чем к умственно отсталым. Так как проявлений накопления опыта и формирования зоны ближайшего развития в ходе экспериментов в разных исследованиях не наблюдалось у умственно отсталых дошкольников.

Констатируя значительные потенциальные возможности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития, необходимо все-таки подчеркнуть его существенную недостаточность, обнаруживаемую у них и в школьном возрасте.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, т.е. переход к оперированию наглядно представленными условиями задачи во внутреннем плане, является чрезвычайно важным этапом в развитии мыслительной деятельности в целом. Он выступает как предпосылка развития словесно-логического мышления, осуществляющегося целиком во внутреннем плане. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития, еще больше выраженные у умственно отсталых, связаны не только с несформированностью (или недостаточной сформированностью) мыслительной операции анализа, действия сравнения (прежде всего в наглядном плане) и других операций и действий (Т.В.Егорова, 1978; С.Г.Шевченко, 1978). Они являются также следствием несформированности, слабости, нечеткости образов-представлений, что дополнительно затрудняет возможности оперирования ими: расчленения, соотнесения, объединения и сопоставления образов-представлений и их отдельных элементов. Именно это оперирование и составляет сущность наглядно-образного мышления. Особенности оперирования образами-представлениями у школьников с задержкой психического развития исследовались С. К. Сиволаповым (1988), показавшим, что выявляемые при

этом трудности усугубляются недостатками пространственного восприятия и пространственной ориентировки, распространенными среди детей с задержкой психического развития.

Учитывая недостатки в развитии наглядно-образного мышления у детей рассматриваемой категории, его значение в формировании умственной деятельности в целом и ограниченные возможности его спонтанного развития, в системе обучения этих детей необходимо предусмотреть ряд соответствующих коррекционных занятий, способствующих формированию разнообразных образов-представлений и умений оперировать ими.

Отставание в развитии словесно-логического мышления детей рассматриваемой категории отмечается во всех проводившихся в этом направлении исследованиях. В зависимости от характера и сложности заданий это отставание выражено в разной степени.

Так, классификация предметов по родовой принадлежности осуществляется старшими дошкольниками с задержкой психического развития почти так же успешно, как и их нормально развивающимися сверстниками, небольшие различия между средними показателями не достигают значимой величины.

Различия между детьми с задержкой психического развития и нормально развивающимися не становятся значимыми и при выполнении усложненной классификации (объединение родовых групп) — и те и другие дети выполняют более сложные задания несколько хуже (И. А. Коробейников, 1980).

Можно увидеть на основании количественных показателей, что общей закономерностью для нормально развивающихся детей и дошкольников с задержкой развития являются лучшие результаты при выполнении заданий «от общего к частному», чем наоборот.

Качественный анализ всех материалов экспериментального изучения всех видов мышления у старших дошкольников изучаемой группы показывает, что общим для них проявлением отставания в развитии является недостаточная сформированность мыслительных операций и действий: анализа, синтеза, отвлечения, обобщения, различения, сравнения. Своеобразным проявлением этой недостаточной сформированности является то, что ребенок, используя ту или иную операцию в одних условиях при решении несложной задачи, не может ее применить к решению другой задачи, несколько более сложной или выполняемой в иных условиях.

Недостаточное владение мыслительными операциями отчетливо выступает при решении детьми простых арифметических задач, где они значительно отстают от нормально развивающихся сверстников.

Подводя итоги описания данных, характеризующих мыслительную деятельность старших дошкольников с задержкой психического развития, можно сказать, что по уровню сформированности всех трех видов мышления они отстают от нормально развивающихся сверстников, но это отставание проявляется неравномерно. В наименьшей мере оно проявляется в наглядно-действенном мышлении, особенно если учитывать зону ближайшего

развития. Очень велико отставание в развитии наглядно-образного мышления, где даже с учетом потенциальных возможностей оно достигает статистически значимых величин. Тем не менее изучаемые дошкольники оказываются ближе по своим результатам к нормально развивающимся детям, чем к умственно отсталым. Развитие словесно-логического мышления у них также значительно отстает по сравнению с тем, что наблюдается у нормально развивающихся сверстников. При этом обнаруживается выраженная неравномерность в формировании разных проявлений этого вида мышления. Так, обобщение видовых понятий (и реальных объектов) и классификация реальных объектов, непосредственно связанные с усвоением лексики языка, оказываются доступными детям, хотя и на несколько более низком уровне, чем это делают нормально развивающиеся. Значительное отставание обнаруживается в проявлениях возможности осуществлять суждения и умозаключения.

О недостатках речи у многих детей с задержкой психического развития свидетельствует прежде всего запоздалое появление первых слов и первых фраз. Затем отмечается замедленное расширение словаря и овладение грамматическим строем, в результате отстает формирование эмпирических языковых обобщений. Нередко имеются недостатки произношения и различения отдельных звуков. Вместе с тем наблюдения показывают, что в пределах повседневных нужд и проблем устная речь старших дошкольников этой категории удовлетворяет их потребности в общении. В условиях повседневного общения недостатки словаря, грамматического оформления и произношения заметно не выступают. Вместе с тем нельзя не отметить недостаточную отчетливость, «смазанность» речи большинства этих дошкольников. Имея в виду их крайне низкую речевую активность, можно предположить, что эта нечеткость речи связана с малой подвижностью артикуляционного аппарата вследствие недостаточной речевой практики.

Е.В. Мальцева, Г.Н. Рахмакова, С.К. Сиволапов, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко, С. И. Чаплинская выявили особенности речи детей с ЗПР: ограниченность словарного запаса, дефекты звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение смысловой стороны речевой системы, недостаточную способность к соотнесению образных процессов с вербальными компонентами, диссоциации между образной и вербальными сферами, речевую инактивность, затруднения при развернутом высказывании, неустойчивость внимания, неумение его распределять.

Наиболее весомый вклад в изучение особенностей речи дошкольников этой категории внесли Е.С. Слепович (1981, 1989) и Р.Д. Тригер (1987, 1989, 1993). В дальнейшем изложении используются преимущественно данные этих авторов.

К старшему дошкольному возрасту бытовая речь этих детей почти не отличается от характерной для нормально развивающихся сверстников. Ограниченность словаря детей, особенно активного, обнаруживается за пределами повседневной тематики в тех случаях, когда им приходится пользоваться монологической речью (например, когда детям предлагается

пересказать прочитанный им рассказ, составить собственный рассказ по картинке или устное сочинение на заданную тему). В таких ситуациях в наибольшей мере выступают характерные для этих детей очень резко выраженное расхождение между объемом активного и пассивного словаря, особенно в отношении прилагательных, отсутствие в их речи многих слов, обозначающих свойства предметов и явлений окружающего мира, неточное употребление слов, часто с расширенным значением, крайняя ограниченность слов, обозначающих общие понятия, трудности активизации словарного запаса. Обнаруживаются специфические особенности и затруднения словообразования. Выполняя задание — образовать от знакомого существительного отсутствующие в их словаре прилагательные, они могут использовать продуктивный, но не годящийся в данном случае суффикс, в результате чего возникают неологизмы («окно-вый», «школовый»). Следует отметить, что к концу старшего дошкольного возраста, т. е. тогда, когда в речи нормально развивающихся детей такие образования уже перестают появляться, их количество значительно увеличивается и в спонтанной речи детей с задержкой психического развития.

Отставание в формировании грамматического строя проявляется в том, что эти дети, конструируя предложения, строят их крайне примитивно и делают много ошибок: нарушают порядок слов («Мальчик учится в школе умный»), не согласуют определения с определяемым словом, рассказ по картинке заменяют простым перечислением изображенных на ней объектов («Дядя... нарисованный... и ведро и метелка» — по картинке «Маляр»). Эти недостатки иногда обнаруживаются и в спонтанной речи детей, но в монологической речи (пересказ прослушанного текста, рассказ по сюжетной картинке, устное сочинение на заданную тему) они встречаются во много раз чаще. Из заданий, требующих использования монологической речи, наименее сложным оказался пересказ и наиболее трудным — рассказ на заданную тему, когда отсутствуют внешние опоры и высказывания строятся на основе создания ребенком внутреннего плана, который затем развертывается.

Отставание в формировании контекстной речи, как в целом отставание в речевом развитии, является у детей рассматриваемой категории вторичным дефектом, следствием недостаточности аналитико-синтетической деятельности, низкого уровня познавательной и собственно речевой активности, несформированности мыслительных операций. Оно проявляется не только в недостатках экспрессивной речи, но и в трудностях понимания детьми некоторых грамматических конструкций. Большие трудности испытывают дети в понимании отношений, передаваемых формами творительного падежа («Покажи карандашом линейку»), атрибутивных конструкций родительного падежа («брат отца», «дочкина мама»), структур с необычным порядком слов («Ваню ударил Коля. Кто драчун?»), сравнительных конструкций («Коля выше Вани, но ниже Сережи»).

Значительные затруднения вызывает у них понимание некоторых форм выражения пространственных отношений («Нарисуй круг под квадратом»).

Необходимо отметить, что все перечисленные недостатки проявляются не в равной мере у всех дошкольников с задержкой психического развития. Есть дети, отставание в речевом развитии которых проявляется незначительно, но есть и такие, у которых оно выражено особенно сильно, и их речь приближается к характерной для умственно отсталых, которым такие задания, как рассказ по сюжетной картинке или на заданную тему, вообще недоступны (Н.Ю.Борякова, 1983).

В этих случаях можно предположить наличие сложного дефекта — сочетания задержки психического развития и первичного нарушения речевого развития (по данным Т. А. Фотековой).

В заключение остановимся еще на одной важной особенности речевого развития старших дошкольников с задержкой психического развития. У них, как правило, отсутствует отношение к речи как особой стороне действительности, особой реальности, которое спонтанно формируется у нормально развивающихся детей, начиная со среднего дошкольного возраста. Достаточно успешно используя речь в общении, дети не отделяют коммуникативную функцию речи от других ее функций, не отделяют слов от их предметного содержания, от своих потребностей и действий. Речевой поток для них выступает как нечто целое, они не умеют членить его на слова, тем более они не в состоянии вычленять отдельные звуки в слове. У них отсутствует познавательное отношение к речи, характерное для нормально развивающихся старших дошкольников.

Это создает значительные трудности в обучении грамоте, когда они приходят в школу. Вместе с тем было показано (Р.Д.Тригер, 1987, 1989), что познавательное отношение к речи и ее понимание этими детьми как особой реальности может быть достаточно успешно и быстро сформированы на специальных занятиях. [5, 6]

Игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. Как и в ведущей деятельности любого периода психического развития, в ней сконцентрированы наиболее существенные для данного периода проявления психической активности. Именно поэтому особенности игры детей с задержкой психического развития дают важный материал для характеристики этого состояния.

Наибольший интерес представляет анализ особенностей сюжетно-ролевой игры, поскольку в ней достаточно отчетливо проявляются: знания детей об окружающем мире (в соответствующей содержанию игры области), включая знания о деятельности взрослых; понимание взаимоотношений людей и их действий; умение применить накопленные знания в условиях игры; умение строить и регулировать собственное поведение в соответствии с содержанием игры и умение взаимодействовать с партнерами по игре с учетом своей роли и их ролей. В игре проявляется также эмоциональное отношение детей к собственной деятельности и к действиям партнеров.

Таким образом, в игре проявляются особенности познавательной, волевой и эмоциональной сфер психической деятельности ребенка.

Если охарактеризовать игру детей с задержкой психического развития в самом общем плане, то ей свойственны однообразие, отсутствие творчества, бедность воображения, недостаточная эмоциональность, низкая по сравнению с наблюдаемой в норме активность детей.

Сюжетная игра, которая у нормально развивающихся детей к шести годам достигает вершины своего развития, у детей рассматриваемой категории отличается отсутствием развернутого сюжета, недостаточной координированностью действий участников, нечетким разделением ролей и столь же нечетким соблюдением игровых правил. Эти особенности у нормально развивающихся детей наблюдаются в младшем дошкольном возрасте.

При этом, как было показано в исследованиях Е. С. Слепович (1990) и ее сотрудников, дети описываемой категории вообще самостоятельно не начинают таких игр. Если экспериментатор побуждал детей к игре, не предлагая сюжета, случаи игровых действий учащались более чем в пять раз, оставаясь в большинстве своем все же на уровне предметно-игровых. Однако число попыток организовать сюжетно-отобразительные действия заметно возросло. Вместе с тем оставалось еще много детей с более выраженной задержкой психического развития, которые не предпринимали попыток начать игру и просто ходили, или бегали по комнате, или занимались каким-то другим делом.

Даже в случаях, когда взрослый прямо задавал тему игры, лишь часть детей пытались организовать игровые действия в соответствии с предложенным сюжетом. При этом они не обращали внимания на то, чем занимается находящийся рядом с ними ребенок, не вступали с ним в общение. Другие, как и ранее, совершали предметно-игровые действия. Особенно характерно это было для детей с наиболее выраженным отставанием в развитии церебрально-органического генеза. Только при полной организации игры взрослым, когда он определял сюжет и распределял роли, появлялись игровые действия, моделирующие отношения людей в отображаемой игровой ситуации.

Однако это наблюдалось лишь в небольшом числе случаев (в одном из 7 случаев возникновения игрового поведения), но и тогда совместная деятельность детей по существу оставалась деятельностью рядом. В остальных случаях дети производили отобразительные действия, а некоторые дети с наиболее выраженной задержкой психического развития (преимущественно церебрально-органического генеза) по-прежнему оставались на уровне предметно-игровых действий.

Игровые действия детей бедны и невыразительны, что является следствием схематичности, недостаточности представлений детей о реальной действительности и действиях взрослых. Недостаточность представлений, естественно, ограничивает и задерживает развитие воображения, имеющего важное значение в формировании сюжетно-ролевой игры.

Бедность игровых действий сочетается с низкой эмоциональностью игрового поведения и несформированностью действий замещения. В редких случаях использования какого-то предмета в качестве заместителя (например, палочки в качестве термометра при игре «в больницу») он приобретал застойно фиксированное значение и не использовался в других ситуациях в другом качестве. Следует сказать, что и в целом игра детей с задержкой психического развития носит стереотипный, нетворческий характер.

Особенности игры детей с задержкой психического развития, описанные Е.С.Слепович, подтверждаются как наблюдениями за свободным поведением детей. [7]

У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. Они легко и, с точки зрения наблюдателя, часто немотивированно переходят от смеха к плачу и наоборот.

Отмечается нетолерантность к фрустрирующим ситуациям. Незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Такой ребенок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным. При этом агрессия направляется не на действие личности, а на саму личность.

Нередко у дошкольников с задержкой психического развития отмечается состояние беспокойства, тревожность.

В отличие от нормально развивающихся детей дошкольники с задержкой психического развития фактически не нуждаются во взаимодействии со сверстниками.

Играть они предпочитают в одиночку. У них не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, т.е. не выделяются друзья, межличностные отношения неустойчивы.

Взаимодействие носит ситуативный характер. Дети предпочитают общение со взрослыми или с детьми старше себя, но и в этих случаях не проявляют значительной активности.

Существенно отметить своеобразие проявлений регулирующей роли эмоций в деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Трудности, которые встречают дети при выполнении заданий, часто вызывают у них резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки. Такие реакции возникают не только в ответ на действительные трудности, но и вследствие ожидания затруднений, боязни неудачи. Эта боязнь значительно снижает продуктивность детей в решении интеллектуальных задач и приводит к формированию у них заниженной самооценки (Н.Л.Белопольская).

Недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в худшем по сравнению с нормально развивающимися детьми понимании эмоций как чужих, так и собственных. Успешно опознаются только конкретные эмоции. Собственные простые эмоциональные состояния опознаются хуже, чем эмоции изображенных на картинах персонажей (Е. С.Слепович). [7]

Можно предположить, что эти проявления трудностей в понимании эмоций связаны с несформированностью соответствующих образов-представлений. Вместе с тем следует отметить, что дети с задержкой психического развития достаточно успешно выделяют на картинах причины эмоциональных состояний персонажей, что оказывается недоступным умственно отсталым дошкольникам.

Приведенная характеристика дошкольников с задержкой психического развития основывается на исследованиях детей, посещавших специальный детский сад, т.е. отражает уже результаты определенной коррекционной работы. Все проявления отставания в развитии бывают тем меньше выражены, чем дольше ребенок находился в условиях специальной коррекционной группы и чем полноценнее была программа коррекционно-развивающей работы с ним.

Из приведенной характеристики становится очевидным, что основными направлениями работы с этими дошкольниками должны быть: формирование знаний и представлений об окружающем мире, развитие речи и общения, развитие моторики, формирование произвольной регуляции поведения и познавательной мотивации.

1.2 Структурные компоненты коррекционно-педагогического процесса дошкольников с ЗПР

Реализация системы коррекционно - развивающего обучения предполагает организацию и осуществление четырех основных направлений.

1.Необходимым звеном системы коррекционно - развивающего обучения являются психолого - медико-педагогические консультации, которые осуществляют диагностику учащихся и консультирование родителей и педагогов по вопросам профилактики, лечения организации помощи и педагогической поддержки детям с трудностями обучения.

2. Коррекционно-развивающее обучение предполагает введение в содержание обучения разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы и создание оптимальных условий для детей с ЗПР.

3. Учебно-воспитательная направленность предполагает обеспечение системного усвоения знаний детьми, включает усиление практической направленности изучаемого материала, введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию

познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей и ряд других.

4. Лечебно- профилактическая работа проводится в комплексе с диагностико-консультативной и коррекционно-развивающим, учебно-воспитательным процессом и предусматривает укрепление физического и психоневрологического здоровья детей, организацию лечебно-физкультурных комплексов (ЛФК) для нуждающихся детей.

В Российской системе дошкольного образования существует единая концепция современного коррекционно – развивающего обучения для детей с ЗПР (С.Г. Шевченко).

В соответствии концепции деятельность специального (коррекционного) дошкольного учреждения организуется с учетом особенностей детей с ЗПР и опирается на принципы коррекционно-развивающего обучения и воспитания. Понятно, что организационная структура такого учреждения является более сложной, чем структура детского сада общего типа. Приоритетным направлением становится оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи, одновременно с этим решаются и традиционные задачи: развитие детей, дошкольное воспитание и образование.

Для достижения максимальной эффективности при проведении коррекционно-образовательной работы необходимо учитывать: структуру отклоняющегося развития и вариант ЗПР; информацию о здоровье ребенка; условия жизни и воспитания в семье; возраст ребенка на момент поступления в специальный детский сад; длительность пребывания ребенка в детском саду компенсирующего вида и др. В структуру коррекционно-педагогического процесса включаются следующие блоки: диагностико-консультативный, физкультурно-оздоровительный, воспитательно-образовательное, коррекционно-развивающее, социально-педагогическое.

Каждый из перечисленных направлений имеет свои цели, задачи и содержание, которые реализуются с опорой на основные линии развития ребенка-дошкольника. Основными линиями развития принято считать: физическое, социально-нравственное, эстетическое, познавательное и речевое развитие и должно иметь коррекционно-развивающую направленность строящиеся на диагностической основе. Диагностический блок занимает особое место в педагогическом процессе и играет роль индикатора результативности оздоровительного, коррекционно-развивающего и образовательно-воспитательного воздействия.

Рассмотрим содержание коррекционно-педагогической работы в специальном дошкольном учреждении и ее структурные компоненты. [8]

Диагностико- консультативный блок

Принцип работы данного блока использовались при проведении психолого – педагогического обследования экспериментальной группы. Направление диагностико- консультативного блока подробно описывается в во второй главе данной работы.

Физкультурно-оздоровительный блок

Основной целью физкультурно-оздоровительной работы является оздоровление ребенка, физическое развитие и совершенствование техники движений, а также воспитание положительного отношения к своему здоровью и формирование стремления к здоровому образу жизни. Реализация задач физкультурно-оздоровительного блока предполагает: создание условий для сохранения и укрепления здоровья, для полноценного физического развития детей, медицинский контроль и профилактику заболеваемости, включение оздоровительных технологий в педагогический процесс, обучение педагогов оздоровительным технологиям и методам коррекционного воздействия на психомоторное развитие ребенка, специально организованную работу по физическому воспитанию, формированию двигательных навыков у детей.

Воспитательно-образовательный блок

Воспитательно-образовательная работа в специальном ДУ строится на основе «Образовательной программы» учреждения и с учетом психологических особенностей детей с ЗПР и специфических задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Эти задачи реализуются посредством создания специальных условий обучения и воспитания, организации различных форм работы с детьми. Содержание воспитательно-образовательной работы определяется с учетом основных линий развития ребенка-дошкольника, ведущей деятельности возраста и находит отражение в учебном плане ГОУ.

В содержании воспитательно-образовательной работы можно выделить несколько разделов. Социально-нравственное развитие. Познавательное развитие. Эстетическое развитие. Формирование и развитие основных видов деятельности детей дошкольного возраста.

Социально-нравственное развитие

Задача социально-нравственного развития детей с ЗПР является одной из наиболее важных задач коррекционного обучения и воспитания. В структуре нарушений у данной категории детей, наряду с недостатками познавательной деятельности, отмечается эмоционально-личностная незрелость. У них сужен круг представлений о явлениях социальной действительности. Эти недостатки затрудняют социальную адаптацию, взаимодействие со взрослыми и детьми.

Задачи социально-нравственного воспитания реализуются в процессе ряда занятий, предусмотренных учебным планом, а также при проведении режимных моментов и в свободной деятельности.

В разделе «Ознакомление с окружающим миром» некоторые темы занятий посвящаются социальным отношениям людей, ознакомлению с профессиями, с некоторыми историческими событиями и фактами, с явлениями современной социальной действительности. Тематика других занятий предполагает ознакомление с основами безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), сообщение элементарных сведений о строении и функционировании человеческого организма и др.

В младшей и средней группах организуются специально спроектированные игры и ситуации, позволяющие развивать нравственно-этическую сферу ребенка.

Значительные возможности для решения задач социально-нравственного развития предоставляет сюжетно-ролевая игра, в которой моделируются социальные отношения. Игра организуется не только как свободная деятельность, но и становится основным содержанием специальных занятий «Обучение игре».

Для детей среднего и старшего дошкольного возраста проводятся специальные занятия «Социальное развитие». В процессе этих занятий формируют представления о нормах и правилах поведения, культуре общения.

При «Ознакомлении с художественной литературой» решаются задачи нравственно-патриотического воспитания, приобщения к культурно-историческим ценностям, к устному народному творчеству. Обогащаются представления детей о человеческих характерах и поступках, формируются умения давать им нравственную оценку.

Особое место в коррекционно-педагогическом процессе занимает трудовое воспитание. В плане социально-нравственного развития важно пробудить у детей желание трудиться, сформировать умение взаимодействовать со сверстниками при выполнении трудовых поручений, развивать умения и навыки в различных видах элементарной трудовой деятельности.

Познавательное развитие

«Познавательное развитие» это такой раздел воспитательно-образовательной работы, который включает в себя следующие компоненты: сенсорное воспитание, ознакомление с окружающим миром, формирование элементарных математических представлений, развитие речи и коммуникативных способностей, подготовка к обучению грамоте.

Задачи сенсорного воспитания реализуются в процессе занятий изобразительной, конструктивной и трудовой деятельностью, математикой, музыкой, при ознакомлении с окружающим миром и др. по средством дидактических игр и упражнений. Важным условием для полноценного сенсорного воспитания детей с ЗПР является создание специальной развивающей среды (организация сенсорно-стимулирующего пространства, сенсорных уголков, оснащение дидактическими играми и пособиями).

В процессе сенсорного воспитания у детей формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, развиваются все виды восприятия, закладывается основа для развития мыслительных операций.

Ознакомление с окружающим миром осуществляется на специальных занятиях, на которых дети знакомятся с предметами и явлениями природы и материальной культурой.

Часть занятий строится на основе опытно-экспериментальной деятельности, специально организованных наблюдений и практических

действий, в процессе которых дети знакомятся с предметами и их свойствами. Значительное место в работе с детьми занимают тематические беседы и экскурсии. Для обогащения знаний и представлений об окружающем используются наглядные и аудиовизуальные средства: реальные предметы и их копии, картины, иллюстрации, видеофильмы, звукозаписи. Одним из источников информации об окружающем мире является художественная литература.

Математические представления формируются на специальных занятиях и закрепляются средствами дидактической и сюжетно-ролевой игры.

В процессе этих занятий решается широкий круг коррекционно-развивающих и образовательных задач, реализовать которые очень непросто. Это связано с тем, что у воспитанников специальных групп, особенно при ЗПР церебрально-органического происхождения, страдают предпосылки интеллектуальной деятельности: линейная память на ряд предметов или чисел, восприятие и осознание пространственных и временных отношений, чувство ритма. Отстают в развитии мыслительные операции и речь. Поэтому, прежде чем формировать ЭМП, необходимо (на основе диагностических данных) организовать пропедевтический период обучения, который станет основой для усвоения ребенком математических представлений в рамках программных требований. Математическое развитие является мощным инструментом: — для сенсорного развития (ориентировка в цвете, форме, величине предметов, группировка множеств предметов по заданным признакам и др.); для познавательного развития (умение анализировать, классифицировать, сравнивать и обобщать, устанавливать причинно-следственные зависимости и закономерности и др.); развития речи (формирование навыков построения развернутых высказываний, логико-грамматических конструкций); подготовки к школьному обучению (формирование школьно-значимых функций: произвольной регуляции действий и поведения, навыков работы по образцу, по словесной инструкции, синхронизации работы в коллективе и др.).

Развитие речи и коммуникативных способностей является одним из приоритетных направлений коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР. Задачи этого направления решаются практически на каждом занятии и в свободной деятельности.

Практика показывает, что недоразвитие речи у детей с ЗПР имеет системный характер. В процессе коррекционных занятий необходимо стимулировать речевую активность детей, развивать фонетико-фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи, формировать навыки понимания и построения развернутых речевых высказываний. Эта работа осуществляется в процессе тесного взаимодействия логопеда, дефектолога, воспитателей.

С учетом исключительной значимости развития речи детей с ЗПР в учебном плане выделяются специальные занятия («Развитие речи», «Развитие речи и подготовка к обучению грамоте».)

Средствами развития диалогической и монологической речи являются специальные упражнения, сюжетные, театрализованные и дидактические игры, специально спланированные беседы и обсуждения совместно пережитых событий.

Важным условием подготовки к школьному обучению является формирование навыков языкового анализа и синтеза, развитие тонкой моторики и подготовки руки к письму.

Подготовка к обучению грамоте осуществляется на специальных занятиях учителя-дефектолога и логопеда.

Эстетическое развитие

У детей с ЗПР недостаточно сформирована способность к эстетическому восприятию окружающего мира. Они не замечают красоты окружающей природы, не проявляют выраженной заинтересованности при восприятии музыкальных, литературных и художественных произведений. Эти особенности обусловлены недостатками внимания, восприятия, мышления и эмоционального развития. Задачи эстетического воспитания реализуются в процессе: музыкального воспитания; изобразительной деятельности; театрализованной деятельности; ознакомления с художественной литературой и произведениями изобразительного искусства.

Формирование и развитие основных видов деятельности детей дошкольного возраста.

В специальном дошкольном учреждении организуются такие же виды деятельности, как и в общеобразовательном дошкольном учреждении. Перечислим их.

Игровая деятельность: сюжетно-ролевые игры, театрализованные игры, игры-драматизации, дидактические игры, подвижные игры.

Изобразительная и продуктивная деятельность: лепка, аппликация, рисование, комбинированная изобразительная деятельность с использованием бросового материала.

Конструирование и моделирование: из строительного материала, пространственное моделирование (игры с кукольной комнатой, изготовление планов и карт), оригами.

Элементарная трудовая деятельность: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд (работа с тканью, природным материалом).

Реализация задач воспитательно-образовательного блока осуществляется на занятиях, включенных в учебный план. Большинство занятий имеет интегрированный характер, что позволяет решать целый комплекс задач. Например, на занятии по «Развитию элементарных математических представлений», помимо основных, могут решаться задачи: развитие речи, особенно ее регулирующей функции; формирование графомоторных навыков (многие задания предполагают графическое решение: обвести, соединить, дорисовать и т.д.); развитие конструктивного праксиса, пространственных и временных

представлений; формирование мыслительных операций, логического мышления, развитие памяти, внимания, восприятия.

Реализация задач воспитательно-образовательной работы позволяет сформировать у детей с ЗПР запас представлений об окружающей действительности, знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения школьной программы. Важным условием подготовки к школе является формирование общей способности к учению и компонентов учебной деятельности.

Коррекционно-развивающий блок

Коррекционная направленность пронизывает все разделы физкультурно-оздоровительной, образовательно-воспитательной и социально-педагогической деятельности. Процесс коррекционно-развивающего обучения и воспитания строится с учетом психологических особенностей и закономерностей развития психики данной категории детей. При этом отбор содержания коррекционно-развивающей работы происходит на основе комплексного изучения ребенка. Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития осуществляется с позиции индивидуально-дифференцированного подхода. Следовательно, с одной стороны, учитываются индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого ребенка, а с другой — группы в целом. Возникает необходимость в конструировании и реализации «уровневых программ», что позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс.

Многие задачи коррекционно-развивающей работы решаются в процессе традиционных для дошкольного воспитания форм и видов деятельности детей за счет применения специальных технологий и упражнений. В то же время в структуре педагогического процесса выделяются специальные коррекционные занятия (групповые и индивидуальные).

Основой грамотного построения коррекционно-педагогического процесса является знание закономерностей формирования высших психических функций и закономерностей развития личности в онтогенезе.

На начальных этапах работы (преимущественно с детьми раннего и младшего дошкольного возраста) ставятся задачи формирования психологического базиса (предпосылок) для развития высших психических функций, что предполагает: стимуляцию познавательной активности и совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности; развитие общей и ручной моторики; развитие и коррекцию психомоторных функций и межсенсорных связей; обогащение сенсорного опыта ребенка и развитие всех видов восприятия; развитие и коррекцию простых модально-специфических функций, таких как: выносливость к непрерывному сосредоточению на задании, скорость актуализации временных связей и прочность запечатления следов памяти на уровне элементарных мнемических процессов, способность к концентрации и к распределению внимания; готовность к сотрудничеству со взрослым; стимуляцию речевого развития ребенка. [10]

На последующих этапах работа осуществляется в нескольких направлениях: развитие и коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; развитие речи и коммуникативной деятельности; формирование ведущих видов деятельности (их мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов). Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений.

Развитие и коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности предполагает: развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям; профилактику и устранение встречающихся аффективных, негативистских, аутистических проявлений, других отклонений в поведении; развитие социальных эмоций; создание условий для развития самосознания и самооценки; формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения; предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера.

Развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций предполагает: развитие сферы образов-представлений; формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций, развитие наглядных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), конкретно-понятийного (словесно-логического), в том числе элементарного, умозаключающего мышления; развитие пространственного гнозиса и конструктивного праксиса; формирование пространственно-временных представлений; развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и наглядного моделирования в различных видах деятельности; развитие творческих способностей; развитие зрительно-моторной координации и формирование графomotorных навыков.

Развитие речи, коммуникативной деятельности и коррекция их недостатков предполагают: целенаправленное формирование функций речи (особенно регулирующей, планирующей); создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы: развитие фонетико-фонематических процессов, совершенствование слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, формирование навыков построения развернутого речевого высказывания; формирование предпосылок для овладения навыками письма и чтения; стимуляцию коммуникативной активности, создание условий для овладения различными формами общения: обеспечение полноценных эмоциональных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками, стимуляцию к внеситуативно- познавательному и внеситуативно - личностному общению.

Формирование ведущих видов деятельности предполагает: целенаправленное формирование мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов деятельности; всестороннее

развитие предметно-практической деятельности; развитие игровой деятельности; формирование предпосылок для овладения учебной деятельностью: умения программировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий учебного типа; формирование основных компонентов готовности к школьному обучению: физиологической, психологической (мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой), социальной.[11]

Многие педагоги определяют для себя приоритетные направления работы, выделяя более оптимальные, для реализации цели и задачи. Наиболее распространенным направлением в настоящее время является артпедагогика, включающая в себя различные направления искусства. Артпедагогика рассматривается как метод лечебной педагогики, а ее разновидности как терапии: музыкотерапия, вокалотерапия, кинезитерапия, коррекционная ритмика, музыкацветотерапия, вокалотерапия, танцетерапия, библиотерапия, сказкотерапия, проективные методики, изотерапия.

Из видов изобразительной деятельности наиболее предпочтительнее в коррекции познавательных процессов отводится рисованию. Рисование тесно связано с наглядно – действенным и наглядно – образным мышлением. Работая над рисунком, ребёнок учится выделять особенности, качества, внешние свойства предмета, главные и второстепенные детали, правильно устанавливать и соотносить одну часть предмета с другой, передавать пропорции, сравнивать величину деталей, сопоставлять свой рисунок с натурой. В процессе рисования дети учатся рассуждать, делать выводы, развивается внимание, память. У детей возникают положительные эмоции, усиливается работа воображения. Благодаря рисуночной деятельности развивается зрительно - двигательная координация, происходит развитие функций руки, совершенствуется мелкая моторика кистей и пальцев рук. Ребёнок учится удерживать определённое положение корпуса, рук, наклон карандаша, кисти, регулировать размах, темп, силу нажима, слушать и запоминать задание, выполнять его по определённому плану, оценивать работу, находить и исправлять ошибки, планировать деятельность, доводить начатое до конца. [12]

Какова же роль изобразительной деятельности, а в частности рисование в коррекционно- развивающем обучении детей дошкольного возраста с задержкой психического развития?

2. Роль изобразительной деятельности в структуре коррекционного обучения детей ЗПР

2.1 Методологические основы по использованию изобразительной деятельности (рисование), в работе с детьми дошкольного возраста с ЗПР

Как показано в фундаментальных исследованиях Л.С. Выготского, психическое развитие ребенка происходит в результате усвоения и присвоения им общественно-исторического опыта. По мнению Л.С. Выготского, детское рисование необходимо рассматривать в системе понятий «знак» и «символ». С этой позиции природа рисования понимается как процесс овладения детьми символическими системами и знаковыми средствами, в которых знак выступает в роли обозначения и сообщения. Таким образом, овладение знаком - есть овладение социальным средством, при котором у ребенка возникают способности к установлению различия и связи между обозначаемым и обозначением, к выполнению действия замещения, а значит и к возникновению знаковой функции сознания, являющейся продуктом культурно - исторического развития ребенка. Исследования В.С.Мухиной доказали, что изобразительная деятельность есть форма усвоения ребенком социального опыта. Особенно актуален этот подход к воспитанию детей с отклонениями в умственном развитии.

Потенциал в развитии детей с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития в дошкольном возрасте довольно высок, однако современными средствами обучения и воспитания он раскрывается в недостаточной мере.

Специально организованная изобразительная деятельность имеет значительные возможности не только для коррекции имеющихся у детей этих категорий вторичных отклонений, но и для стимуляции их психического и социального развития. Для этого для создана социально – педагогическая модель формирования изобразительной деятельности в системе воспитания и обучения детей с разным уровнем умственной недостаточности [4].

В основе формирования изобразительной деятельности у детей с разным уровнем умственной недостаточности лежит процесс становления ее структуры и всех компонентов с опорой на достаточно раннее включение элементов учебной деятельности. В системе воспитания и обучения широко используется личный опыт ребенка, который становится основой для его социальных обобщений и находит свое отражение в продуктах детской деятельности. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения детей с умственной недостаточностью имеет коррекционную направленность в том случае, когда становление продуктивных видов деятельности соответствует специфическим образовательным потребностям детей изучаемых категорий и занимает определенное место в комплексном коррекционно-развивающем воздействии. Обучение изобразительной деятельности основывается на усвоении детьми разнообразных знаково -

символических средств. При этом ведущая роль принадлежит взрослому, однако степень его участия на разных этапах обучения и в работе с детьми разных категорий имеет различный характер.

Эффективность обучения может быть обеспечена лишь при условии поэтапного овладения детьми основными компонентами изобразительной деятельности, среди которых важнейшими являются определение цели, анализ условий задачи, усвоение способов выполнения задания, анализ его результатов, осуществление ребенком самооценки в процессе деятельности. Значимыми исследователями, ориентированными на формирование изобразительной деятельности в коррекционных целях для детей с нарушением интеллекта школьного и дошкольного возраста, стали: З.А.Апацкая (1985); Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева (1999, 2000, 2003); О.П.Гаврилушкина (1976); О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова (1985, 1991, 2001); Т.Н.Головина (1974); И.А.Грошенков (1985); Э.Г.Кярнер (1988); Е.А.Шилова, 1996); для детей-дошкольников с задержкой психического развития (Е.А.Екжанова, 1989, 1993, 2000). [13]

Исследователи указывают на низкий уровень развития изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста изучаемых категорий обусловлен как первичным характером и степенью нарушений, так и отсутствием методической системы, учитывающей специфические образовательные потребности дошкольников с ЗПР. Коррекционная работа по формированию у детей изобразительной деятельности всех видов (лепка, аппликация, рисование) должна базироваться на усвоении полимодальных образов и образных систем, лежащих в основе детских изображений и опирающихся на социально — личностный опыт ребенка.

Целенаправленное формирование изобразительной деятельности опосредовано влияет на становление знаково — символической функции у детей, что позволяет им в ходе специального обучения перейти на новый уровень отношений с окружающей действительностью и овладеть содержанием общения и деятельности в системе «ребенок — социальный взрослый», в которой взрослый выступает в качестве носителя опыта использования изобразительных средств и способов их применения.

Коррекционно - развивающая работа базируется на ведущей роли обучения, моделях содержательного взаимодействия взрослого с ребенком и формировании всех компонентов изобразительной деятельности: определение цели, анализ условий задачи, понимание способов выполнения задачи, анализ ее результатов, самооценка в процессе деятельности.

Системное формирование изобразительной деятельности, базирующееся на социально-личностной направленности обучения, обладает большими потенциальными возможностями развития познавательной деятельности детей и позволяет компенсировать или, в значительной мере сгладить отклонения в аффективной, когнитивной, личностной и деятельностной сфере детей с умственной недостаточностью разной степени выраженности. [13]

Анализируя детские рисунки, искусствоведы ищут подтверждение своим концепциям. Педагоги намечают наиболее эффективные пути обучения и воспитания дошкольников. Психологи, используя метод качественного и количественного анализа не только рисунка, но и самого процесса изображения, изучают общие и индивидуальные особенности детей. Врачи, психотерапевты считают, что процесс рисования положительно влияет на центральную нервную систему, оказывает психокоррекционное воздействие на ребенка. Он тесно связан со зрительными, двигательными, мускульно-осознательными анализаторами, с кинестетическими ощущениями, мышечно-суставной работой руки и пальцев, механизмом зрительно-двигательной координации. При помощи зрения ребенок воспринимает цвет, форму, величину, положение предмета в пространстве, благодаря осязанию познает объем, фактуру. В тех случаях, когда предмет нельзя взять в руки, включается мускульное чувство: обведение в воздухе контура предмета помогает в дальнейшем при его изображении, так как данное движение сохраняется в памяти (Т.С. Комарова и др.). [14]

В процессе рисования дети учатся рассуждать, делать выводы. Происходит обогащение их словарного запаса.

При рисовании с натуры у детей развивается внимание, а при рисовании по представлению - память. Рисование тесно связано с развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, а также с выработкой навыков анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, обобщения и т. п. Работая над рисунком, дошкольники учатся выделять особенности, качества, внешние свойства предметов, главные и второстепенные детали, правильно устанавливать и соотносить одну часть предмета с другой, передавать пропорции, сравнивать величину деталей, сопоставлять свой рисунок с натурой, с работами товарищей. Создание образа невозможно без обобщения, без целостного восприятия предметов. На основе умственных операций ребенок представляет результат своей работы, учится оперировать понятиями.

Работая с изобразительным материалом, находя удачные цветовые сочетания, узнавая предметы в рисунке, дети получают удовлетворение, у них возникают положительные эмоции, усиливается работа воображения. Благодаря рисуночной деятельности развивается зрительно-двигательная координация, происходит развитие функций руки, совершенствуется мелкая моторика кистей и пальцев рук.

Занятия рисованием очень важны при подготовке ребенка к школьному обучению. Дети учатся удерживать определенное положение корпуса, рук, наклон карандаша, кисти, регулировать размах, темп, силу нажима, слушать и запоминать задание, выполнять его по определенному плану, укладываться в отведенное время, оценивать работу, находить и исправлять ошибки, планировать деятельность, доводить начатое до конца, содержать в порядке рабочее место, инструменты, материалы (Р.Г. Казакова, В.Б. Косминская и др.) [15]

Для детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в большинстве случаев характерно отсутствие потребности в рисовании, лепке и аппликации. На становление характерных видов детской изобразительной деятельности заметно влияет их выраженная двигательная неловкость, в частности имеющиеся нарушения мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Отсутствие целенаправленных приемов анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действий приводит к тому, что деятельность этих детей приобретает хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер.

Рисунки детей данной категории отличаются схематичность изображения, повторяемость элементов и скученность их на плоскости листа, присутствие «графических штампов», частое отсутствие существенных признаков предметов, «зацикливание» в использовании цвета (чаще всего при возможности выбора из большого количества цветов они выбирают и используют один, реже два цвета).

Техника рисования также весьма примитивна. Дети не умеют или не могут длительное время правильно удерживать инструмент (карандаш, кисть) в ведущей руке, производить точные, согласованные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость, ритм. При создании декоративных композиций дошкольники затрудняются в воспроизведении последовательности элементов узора, отражении пространственно-временной организации орнамента (ритма и чередования элементов), однако при активной помощи со стороны взрослого они способны повторить простой мотив. [4]

Т.С. Комарова пишет, что «исходя из разнообразия рисовательной техники в изобразительном искусстве и учитывая возможности детей дошкольного возраста, целесообразно обогатить техническую сторону детского рисования. Этого можно достигнуть, разнообразив способы работы уже известными в широкой практике красками и карандашами и используя новые материалы (цветные восковые мелки, акварель и т. д.), а также сочетая в одном рисунке разные материалы и технику».

Традиционной техникой рисования для детей считается рисование карандашом и красками (Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина и др.).

Под нетрадиционными для дошкольного образования понимаются те техники («пальцевая живопись», «коллаж», «оттиск» и др.), в которых изображение выполняется нехарактерными для рисования предметами (комочками ниток, штампами, помазками, свечой и др.). [15]

Следовательно термин «нетрадиционный» подразумевает использование новых материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными (в пер. с лат. *traditio* - привычный) в педагогической практике образовательных учреждений. [15]

2.2 Коррекционная направленность нетрадиционных техник рисования

Применение нетрадиционных техник рисования способствует обогащению знаний и представлений детей о предметах и их использовании, материалах, их свойствах, способах действия с ними. У детей развивается способность переносить усвоенные знания в новые условия. Они узнают, что рисовать можно как красками, карандашами, фломастерами, так и подкрашенной мыльной пеной, свечой, использовать для рисования клей и т. д. Дети знакомятся с разными способами окрашивания бумаги, в том числе цветным клейстером, методом набрызгивания краски, узнают, что рисовать можно не только на бумаге, но и на специальном стекле, учатся работать кистью, карандашом, стекой. Они пробуют рисовать предметы руками (ладонью, пальцами, кулаком, ребром ладони), получать изображения с помощью подручных средств (ниток, веревок, полых трубочек), с помощью природного материала (листьев деревьев) и т. п.

На занятиях с использованием нетрадиционной техники изображения развивается ориентировочно-исследовательская деятельность, дошкольникам предоставляется возможность экспериментировать (смешивать краску с мыльной пеной, клейстером, на изображенный предмет цветными мелками наносить гуашь или акварель и т. д.).

При непосредственном контакте пальцев рук с краской дети познают ее свойства: густоту, твердость, вязкость. Ознакомлению с новыми цветами, их оттенками помогает игра с цветом. Дети видят, что при добавлении разного количества воды в акварель можно получить различные оттенки цвета. Таким образом, происходит развитие тактильной чувствительности, цветового восприятия.

Все необычное привлекает внимание детей, заставляет удивляться. У них развивается познавательный интерес, они начинают задавать вопросы педагогу, друг другу, происходит обогащение и активизация словарного запаса.

Как известно, дети с ЗПР часто копируют образец, предъявленный им. Нетрадиционные техники изображения не позволяют этого сделать, так как педагог вместо образца показывает только способ действия с нетрадиционными материалами, инструментами. Это дает толчок к развитию воображения, творчества, самостоятельности, инициативы, проявлению индивидуальности. Применяя и комбинируя разные техники изображения в одном рисунке, дошкольники учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился наиболее выразительным. Затем они анализируют, сравнивают свои рисунки, учатся высказывать собственное мнение, у них появляется желание в следующий раз сделать свой рисунок более интересным, проявляется фантазия.

Нетрадиционные техники изображения требуют точного соблюдения последовательности производимых действий. Следовательно, дети учатся планировать процесс рисования.

Работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию рисуночной деятельности, боязнь не справиться с процессом рисования у ребенка со временем исчезает.

Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации (например, рисование по стеклу, роспись ткани, рисование мелом по бархатной бумаге и т. д.). Для коррекции мелкой моторики рук имеют значение такие нетрадиционные техники изображения, как рисование по клейстеру, руками. Эти и другие техники требуют точности и быстроты движений (например, выполнить очередное действие, пока краска не высохла), умения правильно определять силу нажима на материал или инструмент (например, чтобы не порвалась бумага, не сломался мелок), терпения, аккуратности, внимания (иначе результата можно и не достигнуть).

Занятия по рисованию с использованием нетрадиционных техник изображения не утомляют дошкольников, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. [16]

Рисование в несколько рук, как коллективная форма работы, сближает детей единой целью, у них развиваются навыки культуры общения, эмоционально теплые отношения со сверстниками, происходит усвоение нравственных норм, правил поведения. М.В. Ермолаева пишет: «Вовлекая проблемного ребенка в подлинно творческую работу, мы способствуем коррекции его мотивационной сферы - основы его поведения, чувствования, эмоционального реагирования. Коллективное детское творчество рождает особую эмоциональную атмосферу, благотворно действующую на психику ребенка, поскольку в творчестве всегда есть желание заразить своим чувством другого человека» [17]

Исследователи указывают на то, что нетрадиционные техники изображения могут способствовать ослаблению возбуждения слишком эмоционально расторможенных детей. Так, М.И. Чистякова отмечает, что нетрадиционное рисование (например, игра в кляксы) увлекает детей, а чем сильнее ребенок увлечен, тем больше он сосредотачивается. Если чрезмерно активный ребенок нуждается в обширном пространстве для разворачивания деятельности, если его внимание рассеянно и крайне неустойчиво, то в процессе игры в кляксы зона его активности сужается, уменьшается амплитуда движений. Крупные и неточные движения руками постепенно становятся более тонкими и точными. Круг внимания ребенка сужается и сосредотачивается на малой зоне. У детей с трудностями поведения и характера сюжеты рисунков, выполненных с помощью клякс, становятся менее агрессивными по содержанию и более сочными, яркими и чистыми по цвету [18]

Анализируя выше сказанное, можно сделать вывод, что традиционное рисование имеет значимое место в развитии познавательных процессов, но как показывает практика, на первых этапах обучения, дошкольникам с ЗПР затруднительно усваивать обычные техники рисования, в связи с

незрелостью психических процессов, тогда как нетрадиционные техники рисования становятся для ребенка доступным средством выражения собственного замысла, эмоций, воображения.

3. Организация и содержание занятий коррекционно – развивающего обучения с использованием нетрадиционных техник рисования

3.1 Организация педагогических условий при использовании нетрадиционных техник рисования

Большое значение для организации коррекционно-педагогической работы с использованием рисования нетрадиционными техниками изображения имеет создание развивающей среды и соответствующей материальной базы. При организации развивающей среды следует опираться на ряд принципов, выделенных в дошкольной педагогике (Г.Г. Григорьева, 1999):

- принцип дистанции и сближения позиций в общении взрослого и ребенка между собой с целью установления контакта, оформление предметной среды должно удовлетворять возможное желание детей уединиться в процессе творчества;
- принцип стимулирования активности, самостоятельности творчества. Дети не только должны иметь свободный доступ к инструментам и материалам, но и право выбора способов и тем рисования;
- принцип стабильности-динамичности развивающей среды, который должен осуществляться в разумной смене и обогащении предметного содержания, его рациональном расположении, позволяющем реализовывать замыслы в любое время и, по возможности, в различной обстановке. Дети могут изменять эту среду по своему усмотрению, если этого требуют их настроение, замысел. [19]

Особое внимание следует уделить организации специального места для рисования и размещения оборудования. В уголке для рисования должны находиться мольберты, достаточно легкие и удобные по конструкции, чтобы дошкольники могли самостоятельно передвигать их в любое место. К шкафам, полкам, где находятся различные материалы, необходимо обеспечить свободный доступ. Обязательно должны быть бумага разного цвета, фактуры, формата; цветные карандаши, фломастеры, восковые мелки, краски (гуашь, акварель) и т. п.; инструменты для рисования (кисти тонкие и толстые, с различным по жесткости ворсом, полоски картона, различные по толщине нитки, печатки и шаблоны, розетки для краски, баночки для воды, салфетки, палитры, подставки под инструмент и т. д.), а также материал и оборудование, позволяющие детям использовать в своих работах смешанные техники. Все это оборудование удобно хранить в отдельных коробках. Новый изобразительный материал вводится постепенно, по мере ознакомления с ним дошкольников на занятиях. Уголок украшается рисунками детей, которые помещаются на специальный стенд. В уголке для рисования находятся папки с репродукциями картин художников, предметными и сюжетными рисунками, открытками, иллюстрациями к сказкам, рассказам.

Оформляется отдельная папка с образцами рисунков, выполненных с помощью нетрадиционных техник изображения.

При проведении занятий необходимо соблюдать ряд гигиенических правил: помещение должно быть достаточно освещено, спектр излучения искусственных источников приближен к спектру дневного света. Следует следить за тем, чтобы дети сохраняли правильную осанку.

На занятиях по рисованию с использованием нетрадиционных техник изображения решаются общеобразовательные, коррекционные и воспитательные задачи:

- учить видеть связь между предметами, располагать их в определенном порядке, создавая сюжет;
- ознакомить с нетрадиционными техниками изображения;
- учить самостоятельному использованию различных материалов для создания выразительного сюжетного изображения;
- учить планировать свою деятельность, организовывать рабочее место, подбирать необходимое оборудование, определять последовательность действий;
- учить формировать предварительный замысел и реализовывать его;
- развивать творческое воображение, зрительно-двигательную координацию, мелкую моторику рук, тактильную чувствительность, психические процессы: восприятие, память, внимание, мышление, связную устную речь;
- воспитывать устойчивый интерес к рисованию, желание работать в коллективе;
- учить адекватно оценивать свою работу и рисунки товарищей.

При проведении занятий по изобразительной деятельности педагогу следует учитывать возрастные и индивидуальные возможности дошкольников с ЗПР, а также требования программы. Темы занятий по рисованию нетрадиционными техниками изображения рационально связывать с такими разделами программы воспитания и обучения детей с ЗПР, как ознакомление с окружающим миром, развитие речи, с музыкальным, трудовым, физическим воспитанием.

Для того чтобы заинтересовать детей, настроить их на предстоящую деятельность, педагог может использовать художественное слово загадывать загадки, придумывать различные сюрпризные и игровые моменты; так, к дошкольникам могут приходить в гости различные сказочные персонажи: Снеговик, Весна, фея Фантазия, Оле-Лукойе, Краски и т. д. Хорошо в конце занятия обыгрывать полученные изображения.

При проведении занятий, связанных с нетрадиционными техниками рисования, рекомендуем давать детям прослушивать музыкальные произведения. Затем в рисунках они постараются отразить свои эмоциональные переживания, вызванные музыкой, психологической практике это называется прорисовка настроения.

Для предупреждения утомления, профилактики нарушения осанки в структуру занятия необходимо использовать частую смену видов деятельности и поз детей, пассивная должна чередоваться с активной

деятельностью, как в физическом, так и эмоциональном плане, тогда как показывает практика та работа которая требует наибольшего сосредоточения, пройдет более продуктивнее, с наибольшим проявлением внимания. В динамическую паузу во время занятия могут быть включены игры на развитие мелкой моторики рук, имитационные двигательные упражнения, движения, которые выполняются по ходу чтения стихотворного текста. Например, при проведении занятия «Дерево осенью» (печатание листьями деревьев) можно использовать следующее упражнение. Педагог читает стихотворение и вместе с детьми выполняет движения:

Ветер тихо клен качает, *(взмах руками вперед-вверх и обратно)* Влево - вправо наклоняет, *(покачивание руками над головой)* Раз - наклон и два - наклон, *(наклоны корпусом)* Зашумел листвою клен, *(быстрые движения кистями рук над головой)*.

Если изодетельность является не основным этапом занятия, а лишь как мотивационный компонент, то и стимулирующий материал необходимо подбирать в соответствии темам.

Связь с трудовым обучением прослеживается в том, что дети могут самостоятельно изготовить нетрадиционное оборудование для занятий. Например, нарезать нитки, картон, сделать валик для рисования методом наката и т. д., подготовить рабочее место для занятий, убрать материалы и оборудование после окончания работы. Таким образом, у них формируются навыки самообслуживания, умение работать аккуратно.

Роль взрослого заключается в создании развивающей среды, в обогащении детей знаниями и представлениями об окружающем мире, в организации и проведении различных мероприятий (экскурсий, наблюдений, чтении художественной литературы и т. п.), в стимулировании дошкольников, в организации работы с родителями. Педагог показывает способы действий с нетрадиционными материалами, инструментами, учит детей пользоваться ими, помогает создать сюжетный рисунок, стимулирует максимальное проявление творческих способностей: самостоятельное создание замысла и воплощение его на бумаге. Задача педагога - активизировать речь детей, научить их планировать свою деятельность, выполнять действия в определенной последовательности, адекватно оценивать свою работу и рисунки сверстников. Руководство педагога заключается в контроле, напоминании, оказании помощи при использовании той или иной нетрадиционной техники изображения, при подготовке рабочего места для занятия. Очень важно, чтобы воспитатель поощрял деятельность детей.

Техника рисования подчинена задаче изображения. Выбор того или иного материала для создания рисунка определяется его выразительными возможностями. Овладение различными материалами, способами работы с ними позволяет детям более эффективно использовать их при отражении в рисунках своих впечатлений.

Каждый из используемых инструментов требует определенных способов работы. Для проведения занятий необходимо хорошо знать выразительные возможности инструментов.

Карандаш. При работе с ним рука чувствует сопротивление материала. В подготовительной группе используют цветные и простые графитные карандаши. Им можно резко очерчивать контур изображаемых предметов, создавать тоновый рисунок, делать легкий набросок для последующего окрашивания. Рисунок, выполненный простым карандашом, можно использовать в клеевой технике, технике «рисования по стеклу» и т. д.

Кисти бывают жесткие, мягкие, плоские, круглые, заостренные, тупые. Рисование ими не требует сильного нажима, сопротивление материала незначительное. При рисовании кистью рука не устает. Работа кистью и краской позволяет получить цветное пятно, линию, быстро покрывать цветом большие поверхности рисунка. Вместе с тем нивелируется ощущение характера движения. Линия контура при рисовании краской получается расплывчатой, недостаточно четкой. Для закрашивания больших плоскостей (например, неба, травы, земли, моря и т. п.) используется флейц (кисть с плоским ворсом). Для рисования в ДОУ применяют круглые кисти (для дошкольников подготовительной группы двух размеров: маленькие, № 2-6, и большие, №12-16). Для создания рисунка кисть хорошо насыщают краской. Линии проводятся один раз. Кисть надо вести в направлении по ворсу - иначе она лохматится и портится, а линии получаются неровными.

Существуют разные способы работы с кистью: ее концом, всем ворсом, постепенным переходом от рисования концом к рисованию всем ворсом. Для широких линий кисть держат наклонно по отношению к бумаге, для тонких линий - вертикально. Кисть следует тщательно промывать. Для того чтобы осушить ее, используют салфетки. Следует непременно иметь подставки, кисти нельзя оставлять в банке с водой, так как мягкий ворс быстро меняет форму и рисовать становится трудно. Для работы с клеем применяют щетинные кисти.

Стека может быть деревянной, металлической и пластмассовой. Самая простая форма стеки - палочка, заостренная с одной стороны и закругленная с другой. Используется она для работы с пластилином, но ее можно применять и в нетрадиционных техниках (например, для рисования по клейстеру). Стекой проводят по бумаге в различных направлениях. При соскабливании краски на бумаге остаются светлые полосы в виде различных узоров. Пользоваться стекой надо осторожно, регулируя нажим палочки на бумагу. Если применить большее усилие, чем требуется, стека прорвет бумагу, и рисунок будет испорчен, если нажимать недостаточно, то следы, которые оставляет палочка, будут плохо видны на клейстере.

Бумага бывает различной по плотности и цвету. Для рисования цветными карандашами, цветными мелками детям дают белую гладкую или шероховатую бумагу. На ватман хорошо ложится акварельная краска. Для рисования цветными восковыми мелками, гуашью берут тонированную и цветную бумагу. Глянцевую и мелованную бумагу использовать не

желательно. Например, при работе с гуашью такая бумага поглощает краску, меняет ее цвет, а по высыхании краска осыпается. Бумага в нетрадиционных техниках может использоваться как по прямому назначению, так и в качестве инструмента для получения изображения. Например, бумагой, смятой в комок, можно рисовать, если обмакнуть ее в краску. При этом изображение не будет иметь четко очерченного контура. Таким способом можно добиться создания выразительного образа животного с пушистым мехом, травы, водной ряби, клубов дыма, выходящих из печных труб, и т. д. В смешанной технике бумага может использоваться для создания объемных предметов.

Картон бывает тонким и толстым. Для работы детям дают картон такой плотности и размера, чтобы они могли свободно его резать. Из плотного картона педагог готовит шаблоны, по ним дети самостоятельно вырезают нужную форму, предварительно очерчивая контур. Картон используют и в нетрадиционной технике (например, при рисовании ребром картона). Рисование ребром картона позволяет сразу окрашивать достаточно длинные, но неширокие поверхности с четко очерченными ровными краями. Движения ребром картона могут быть прямыми, дугообразными, вращательными. Если один конец картона окрасить краской одного цвета, а второй конец — другой, то предмет будет двухцветным. Так, используя вращательные движения, можно получить цветок, лепестки которого будут сразу окрашены в два цвета (например, цветы «Анютины глазки»). Из плотного картона можно сделать гребень (прямоугольник с зубцами с одной стороны), а затем использовать его в технике «рисование по клейстеру» вместо стеки.

Клейстер можно приготовить из крахмала, муки. Наносят его на бумагу жесткой кистью и используют как для склеивания, так и окрашивания бумаги. Для того чтобы окрасить бумагу, его делают цветным, добавляя растворенную в воде акварель или гуашь. В зависимости от цели, которую необходимо достичь, клейстер можно наносить как тонким, так и толстым слоем. Клей из пшеничной муки быстрее сохнет, при этом бумага меньше коробится, чем при использовании крахмального клея.

Валик представляет собой деревянный или пластмассовый цилиндр длиной около 10 см, диаметром 2,5-3 см, который плотно обматывается тонкой веревкой. Такой валик в нетрадиционной технике используется для окрашивания больших поверхностей (например, при изображении дороги, неба, моря и т. д.).

Пластилин - упругий материал, который требует специальной подготовки перед работой. Его разогревают или разминают руками. Пластилин может быть однотонным и цветным. Цвет вносит разнообразие в работу, является дополнительным средством выразительности. Данный материал широко используется в смешанной технике, он позволяет придать предметам объемную форму.

Гуашь - густая непрозрачная краска, которую перед рисованием необходимо развести водой. После ее высыхания можно накладывать один цвет на другой. Чтобы получить более светлый тон какого-либо цвета, к краске добавляют белила. В подготовительной группе детям дают в готовом

виде 5-6 цветов. Недостающие цвета они готовят сами, смешивая краски на палитре.

Акварель - красочный материал. Основное его свойство -прозрачность красочного слоя. Цвет в акварели зависит от того, сколько воды добавлено в краску. Он не постоянен, как в гуаши. Для получения светлого тона акварельные краски разбавляют водой. Делается это на палитре. На ней можно и смешивать краски, если нужно получить какой-то новый цвет, которого нет в наборе.

Фломастеры дают яркий сочный цвет, рисовать ими легко, однако получать оттенки невозможно. Специалисты допускают применение фломастеров в младших группах, однако не советуют их использовать в изобразительной деятельности старших дошкольников.

Цветные восковые мелки используют для декоративных и сюжетных рисунков. Их держат тремя пальцами чуть ниже середины, чтобы видеть кончик мелка. Сильно надавливать на мелок не следует, так как он может ломаться. Используют их в старшей и в подготовительной к школе группах. При работе с цветными мелками следует обратить внимание на то, что при закрашивании рисунка невозможно добиться сплошного цвета, так как мелок ложится на бумагу фактурно, с просветами.

В работе с детьми нужно использовать сочетание разных материалов в одном рисунке. Это позволяет достичь большей выразительности изображения (то, что трудно передать одним материалом, дополняется другим). Так, цветные восковые мелки можно сочетать с гуашью, акварелью. При соединении с акварелью вначале все рисуется мелками, а затем покрывается акварелью. Можно начинать и с акварели, а потом рисовать мелками. В ряде случаев можно добиться выразительности рисунка, сочетая гуашь и цветные карандаши. Выразительное решение изобразительной задачи достигается при рисовании акварелью по сырому слою, когда мягко растекающаяся краска образует плавные, тонкие переходы цветов и оттенков. Сочетание разных материалов в одном рисунке не должно быть случайным. Необходимо продумывать, пробовать, какие из них позволяют добиться большей выразительности. [20]

3.2 Этапы работы по обучению нетрадиционным техникам рисования

Коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие сюжетного рисования нетрадиционными техниками изображения, включает в себя решение следующих задач:

- ознакомление детей с нетрадиционными техниками изображения, их применением, выразительными возможностями, свойствами изобразительных материалов;
- овладение дошкольниками нетрадиционными техниками рисования;
- использование нетрадиционных техник изображения в самостоятельной деятельности детей.

Коррекционно-педагогическая работа проводится на занятиях и состоит из трех этапов.

На первом этапе педагог знакомит детей с наиболее простыми видами нетрадиционных техник изображения. Это могут быть рисование руками, монотипия, рисование нитками, под музыку, печатание листьями. Вначале детям показывают работы, выполненные каким-то одним видом техники, рассказывают о нем, показывают способ выполнения изображений, просят рассказать о последовательности производимых действий. Детям предоставляется возможность самостоятельно повторить данный способ на практике. На этом этапе используются традиционные инструменты (кисти) и материалы (гуашь). Данными техниками дошкольники могут создавать как предметные, так и сюжетные рисунки.

На втором этапе обучение нетрадиционным техникам изображения усложняется. Педагог знакомит детей с такими видами техники рисования, при использовании которых необходимо изготавливать инструменты (рисование методом наката), смешивать краску с другими материалами (рисование мыльной пеной), наносить один изобразительный материал на другой (рисование в технике «мятый рисунок»). Дети учатся ориентировочно-исследовательским действиям, экспериментированию, познают свойства материалов, правила применения оборудования, осваивают способы работы с нетрадиционными инструментами, учатся наносить приготовленную смесь на бумагу штрихами, пятнами, мазками и т. д.

Сначала дошкольники пробуют изобразить данными техниками предметы, затем сюжетные эпизоды, а в конце переходят к сюжетному рисованию.

Педагог знакомит детей с такими нетрадиционными техниками изображения, как печатание бумагой, рисование кляксами, мыльной пеной, ребром картона, по клейстеру, методами набрызга и наката. Дошкольники узнают о рисовании по стеклу, о клеевой технике, о технике «мятый рисунок» и т. д.

На занятиях третьего этапа по изобразительной деятельности используются смешанные техники, а также коллективное рисование нетрадиционными техниками. При выполнении таких заданий, где организующую роль выполняет педагог, дошкольники учатся анализировать, комбинировать образы, работать вместе со сверстниками, общаться. Эти задания достаточно сложны. Вначале дети учатся работать в паре, позже группа может насчитывать до 4-6 человек. Для коллективных работ используют такие нетрадиционные техники изображения, как рисование руками (ладонями, ребром ладони, кулаком, подушечками пальцев), рисование по кругу. При использовании смешанной техники дошкольники учатся сочетать в одном рисунке различные техники (рисование нитками, ладонями, кляксами и т. д.), а также комбинировать виды изобразительной деятельности: рисование, лепку, аппликацию.

Итогом каждого из этапов коррекционно-педагогической работы должен стать перенос усвоенных на занятиях знаний, умений, навыков в самостоятельную деятельность дошкольников.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа направлена на постепенное увеличение самостоятельности дошкольников, на повышение их умственной активности. Конечной целью является снижение роли наглядности, обучение самостоятельному созданию замысла. Наряду с решением главной задачи (формирование способности создавать сюжетное изображение нетрадиционными техниками), происходит обучение и таким элементам творчества, как определение темы рисунка, композиции, осуществление отбора предметов, персонажей будущего рисунка. Необходимо поощрять стремление дошкольников дополнить замысел новыми деталями, образами.

Усложнение обучения нетрадиционным техникам рисования детей с ЗПР происходит в следующих направлениях:

- от рисования отдельных предметов к рисованию сюжетных эпизодов и далее к сюжетному рисованию;
- от применения наиболее простых видов нетрадиционной техники изображения к более сложным;
- от использования готового (традиционного) оборудования, материала к применению таких, которые необходимо самим изготовить;
- от использования метода подражания к самостоятельному выполнению замысла;
- от применения в рисунке одного вида техники к использованию смешанных техник изображения;
- от индивидуальной работы к коллективному изображению предметов, сюжетов нетрадиционными техниками. [21]

3.3 Нетрадиционные техники рисования – технологии выполнения

Техника «рисование руками»

(ладонью, ребром ладони, кулаком, пальцами)

Оборудование: бумага для рисования размером А4 - А3 или ватман, гуашь разного цвета, блюдца для краски диаметром 20-25 см, фартуки, полотенце, таз с водой для мытья рук.

Технология рисования. Гуашевую краску развести водой до консистенции жидкой сметаны. Широкой кистью нанести краску на поверхность кисти ребенка (ладонная часть кисти, ребро ладони, пальцы), после чего оставить отпечаток на листе бумаги.

Техника «мятый рисунок»

Оборудование: бумага для рисования, цветные восковые мелки, крупная кисть, гуашь разных цветов, розетки для краски, подставка для кисти, баночка для воды, губка.

Технология рисования. На листе бумаги нарисовать цветными мелками предмет, вокруг предмета восковыми мелками сделать фон. Лист бумаги должен быть закрашен полностью. Рисунок аккуратно смять, так, чтобы не порвать бумагу, затем распрямить, закрасить фон и картинку гуашью. Не дожидаясь, пока краска высохнет, с помощью губки под проточной водой гуашь смыть. Краска должна остаться в трещинах бумаги.

Техника «рисование методом напыления»

Оборудование: кисть флейц, палочки (можно использовать спички), гуашь, розетки для краски, два листа бумаги для рисования одинакового размера, фартуки, баночка для воды, подставка для кисти, шаблоны.

Технология рисования. На одном листе бумаги нарисовать контур предмета и аккуратно вырезать его. Силуэт предмета отложить в сторону. Наложить лист бумаги, из которого был вырезан контур, на другой цельный лист, скрепить их. Кисть с краской держат на небольшом расстоянии от листа бумаги. Взять палочку и проводить ею по ворсу движением на себя (если делать движение от себя, то брызги от краски будут попадать на человека). Краска напыляется на бумагу мелкими капельками. Когда она высохнет, снять верхний лист.

Таким способом можно тонировать бумагу, прикрыв место изображения предмета шаблоном. Если по очереди использовать вырезанный лист и шаблон, то можно получить рисунок, выполненный полностью данной техникой.

Техника «рисование методом наката»

Оборудование: валик, гуашь, бумага для рисования, емкость для краски, подставка для валика.

Технология рисования. Налить гуашь в емкость. Опустить валик в емкость так, чтобы он был полностью погружен в краску. Достать валик из краски, подождать, пока лишняя краска стечет, и прокатить его по листу белой бумаги так, чтобы веревка оставляла следы.

Техника «рисование ребром картона»

Оборудование: полоски картона (высота - 2 см, длина от 2 см до 6 см, она зависит от величины предмета, который будет изображен; ширина картона около 2 мм), бумага для рисования, гуашь, розетки для краски, кисть.

Технология рисования. Ребро картона окрасить гуашью, прислонить к бумаге и провести по листу, оставляя след от краски. В зависимости от того, какой предмет изображается, движение картоном может быть прямым, дугообразным, вращательным.

Техника «оттиск» (мятой бумагой, штампом, клубком ниток, пробкой, листьями деревьев)

Оборудование: необходимый материал для оттиска, гуашь (количество цветов зависит от темы рисования), бумага для рисования, розетки для краски, емкость для использованного материала.

Технология рисования. Гуашевую краску развести водой до консистенции жидкой сметаны. Материал для оттиска опустить в краску или окрасить кистью. Окрашенной поверхностью нанести краску на альбомный лист для рисования.

Техника «рисование мыльной пеной»

Оборудование: мыло или сильно пенящееся средство, безопасное для детей, гуашь, розетки для краски, крупная кисть (№ 12-16), бумага для рисования, губка из поролона, простой карандаш, подставка под кисть.

Технология рисования. Взбить пену, набрать ее губкой. Отжать пену с губки в краску, перемешать. Контур рисунка наметить простым карандашом (предметы должны быть относительно крупными). Выложить пену кистью на изображенные предметы. После того как рисунок высохнет, лишнюю пену сдуть или смахнуть.

Техника «рисование нитками»

Первый вариант

Оборудование: простые нитки № 10, гуашь разных цветов, бумага для рисования, розетки для краски, емкость для использованных ниток.

Технология рисования. Сделать отрезки из ниток (2-5 шт.) длиной 7-10 см. Один отрезок нитки обмакнуть в краску и водить им по листу бумаги для рисования в разных направлениях. Для использования гуаши другого цвета взять чистую нить.

Второй вариант

Оборудование: нитки – мулине, клей ПВА, гуашь разных цветов, бумага для рисования, широкие кисти.

Технология рисования. Предварительно приготовить на листе бумаги контурные изображения предметов согласно тематике, нанести тонким слоем клей, затем выложить нитки по контуру с помощью палочки. (поверхность кожи ребенка не должна контактировать с клеевой основой). Цвет ниток ребенок выбирает в соответствии цвету предмета.

Техника «монотипия»

Оборудование: лист бумаги для рисования, кисть, гуашь разного цвета, розетки для краски, баночка для воды, подставка для кисти.

Технология рисования. Лист бумаги для рисования разделить на две равные части, сложив его пополам. На одной части нарисовать половину симметричного предмета. Пока краска не высохла, наложить чистую половину листа на изображение и прогладить ладонью. Раскрыть лист и при необходимости дорисовать предмет.

Техника «кляксография обычная»

Оборудование: бумага, тушь либо жидко разведенная гуашь в мисочке, пластиковая ложечка.

Технология рисования. Ребенок зачерпывает гуашь пластиковой ложечкой и выливает на бумагу. В результате получаются пятна в произвольном порядке. Затем лист накрывается другим листом и прижимается (можно согнуть исходный лист пополам, на одну половину капнуть тушь, а другой его прикрыть). Далее верхний лист снимается, изображение рассматривается, определяется, на что оно похоже. Недостающие детали дорисовываются.

Техника «кляксография с трубочкой»

Оборудование: полые тонкие трубочки (можно использовать трубочки для коктейля или соломку), акварельные краски, тонкая и широкая кисти, бумага для рисования, баночка для воды, подставка для кисти и трубочки.

Технология рисования. Акварельную краску развести водой и накапать ее в одну точку на лист бумаги. Взять трубочку и подуть через нее в центр кляксы, раздувая ее в разные стороны. Дошкольникам дается задание подумать, что напоминают получившиеся кляксы. При необходимости дорисовать детали.

Техника «тычок жесткой кистью».

Оборудование: лист бумаги, гуашь, баночка с водой, влажные салфетки, халат, кисточка № 1,3, жесткие кисти со срезанным ворсом (тычок)

Технология рисования. Набрать краску на ворс кисти, ритмичными движениями нанести тычок кистью, не выходить за контур изображения.

Использование на занятиях по рисованию нетрадиционных техник изображения как автономно, так и в комплексе с традиционными для дошкольного образования художественными техниками способствует более полному раскрытию творческих возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью, позволяет им познакомиться с материалами и изобразительно-выразительными средствами, освоить разнообразные приемы и способы изображения.

Вместе с тем применение нетрадиционных художественных техник в практике работы с дошкольниками, имеющими психофизические особенности развития, имеет ряд ограничений и рекомендаций. Так, в работе с расторможенными и гиперактивными детьми рекомендуется не использовать изобразительные материалы, стимулирующие проявление неадекватных действий (разбрызгивание, размазывание и т.п.), способных перерасти в агрессивное поведение. Таким детям следует предложить более спокойную работу в традиционной манере изображения (т.е. карандашом и кистью на листах среднего размера, например А3-А4) или в нетрадиционной технике, способствующей формированию умений и навыков структурирования собственной деятельности (например техники «коллаж» и «тычок жесткой кистью»). С детьми со сниженной активностью и вниманием более полезны техники, требующие свободных движений и предлагающие

свободно экспериментировать материалами в пространстве листа бумаги, желательно большого размера (например «пальцевая живопись»). [20, 21]

Учитывая все методические рекомендации (Лебедевой Е.Н., Никитиной А.В, Захаровой Ю.В) приводим ниже примерный план конспекта занятий по изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования.

Тема: «Аквариум»

Нетрадиционная техника: «рисование руками»

Цель и задачи:

Образовательные: знакомить с правилами рисования ладошками рук, учить дорисовывать недостающие детали в сюжетном изображении, развивать чувство композиции и цвета.

Коррекционные: Развитие сенсорного восприятия, ориентировки на листе бумаги, развитие мышления – находить сходства между предметами, памяти – слухоречевой, речедвигательной – выполнять задания согласно словесной и наглядной инструкции педагога, развитие внимания- устойчивости, концентрации, переключаемости, развитие мелкой моторики.

Воспитательные: воспитывать устойчивый интерес к рисованию, желание работать в коллективе, учить адекватно оценивать свою работу и рисунки товарищей.

Оборудование: белые листы, простой карандаш, гуашь или акварель, кисти, иллюстрации с изображениями аквариума и рыбок.

Технология рисования: Гуашевую краску развести водой до консистенции жидкой сметаны. Широкой кистью нанести краску на поверхность кисти ребенка (ладонная часть кисти, ребро ладони, пальцы), после чего оставить отпечаток на листе бумаги.

Ход занятия

Педагог с детьми рассматривают обитателей аквариума, грунт, водоросли.

Педагог загадывает загадку:

Плещет в речке чистой спинкой серебристой. *(Рыбка.)*

Читает стихотворение «Где спит рыбка» И. Токмаковой:

Ночью темень, ночью тишь.

Рыбка, рыбка, где ты спишь?

Лисий след ведет к норе,

След собачий — к конуре.

Белкин след ведет к дуплу,

Мышкин — к дырочке в полу.

Жаль, что в речке, на воде,

Нет твоих следов нигде.

Только темень, только тишь.

Рыбка, рыбка, где ты спишь?

Педагог показывает, как с помощью руки можно нарисовать рыбку. Затем — как дополнить рисунок деталями и раскрасить, добавляя изображения водорослей и грунта.

Дети приступают к работе, педагог им помогает, если у них возникают трудности. После рисования проводится пальчиковая гимнастика:

Жил да был один налим,

(Ладони сложены, плавные движения, имитирующие движения плавников.)

Два ерша дружили с ним.

(Ладони раздвинуты; движения двумя ладонями порознь.)

Прилетали к ним три утки

(Руки сложены накрест, взмахи ладонями.)

По четыре раза в сутки

(Сжимают и разжимают кулачки.)

И учили их считать:

Раз, два, три, четыре, пять. *(Загибают пальчики, начиная с большого.)*

По окончании занятия просматриваются рисунки, выбираются изображения самых ярких, красивых рыбок.

Применение нетрадиционных техник рисования становится эффективным мотивационным компонентом, под влиянием которого у учащихся повышается интерес к занятию, дети лучше концентрируют внимание, появляется возможность к выполнению более сложных заданий коррекционно – развивающей направленности.

Далее рассмотрим коррекционно – развивающее занятие с использованием нетрадиционных техник рисования.

Тема: Осенние листья

Нетрадиционная техника: «оттиск» печатание листьями.

Образовательные: Закрепление в сознании ребенка названий времени года, формирование понятий притяжательных прилагательных – дуб –дубовый и.т.д, названий листьев разных деревьев, формирование представлений о сезонных изменениях.

Коррекционные: Развитие внимания; зрительного восприятия – умение различать основные цвета, соотносить предметы по форме, цвету; развитие мышления – находить закономерности, обобщать; развитие памяти – слухоречевой, зрительной; развитие мелкой моторики, графомоторных навыков; развитие навыков общения. Развитие учебных навыков.

Воспитательные: Привитие доброжелательного отношения к природе. Воспитание усидчивости, доброжелательного отношения в коллективе.

Оборудование: осенние листья с различных деревьев, эскизы с цветовыми композициями, гуашь, белые листы.

Технология рисования. Гуашевую краску развести водой до консистенции жидкой сметаны. Материал для оттиска опустить в краску или окрасить кистью. Окрашенной поверхностью нанести краску на альбомный лист для рисования.

Ход занятия

Педагог с детьми вспоминают, как они рассматривали на улице опавшие листья. Листья лежат везде: и в лужах, и на асфальте; земля похожа на разноцветный ковер. Педагог загадывает загадки:

Падают с ветки желтые монетки. (*Листья.*)

Летом вырастают, а осенью опадают. (*Листья.*)

Игра «Собери листочки» (Инструкция: отобрать одинаковые по цвету, форме, размеру)

Упр. «Какой?» (образовывать притяжательные прилагательные – осень – осенний, дуб – дубовый и т.д.)

Упр. «Соедини точки, что получится?» (*листочек*)

Дети садятся на рабочие места, воспитатель показывает, как рисовать листья. Дети выбирают, какие листья, от какого дерева они будут рисовать. Педагог помогает им выбрать необходимые цвета, дети приступают к работе. При затруднениях педагог объясняет технологию работы тем, кому нужна помощь. Пока сохнут работы, педагог проводит с детьми подвижную игру: «Осень»

Падают, падают листья —
в нашем саду листопад.

(*Дети кружатся, подняв
руки вверх, приседают на корточки.*)

Желтые, красные листья
по ветру вьются, летят.

(*Опять кружатся.*)

Птицы на юг улетают — гуси,
грачи, журавли.

(*Бегут по кругу, машут руками.*)

Вот уж последняя стая

Крыльями машет вдали.

По окончании занятия все рисунки рассматриваются, с каждым ребенком обсуждается, какие листья, от какого дерева он нарисовал и почему выбрал те или иные цвета. Особое внимание следует обратить на те рисунки, где дети добавили свои элементы (ягодки, желуди, сережки и т. п.).

Существует множество нетрадиционных техник рисования. Однако не все они могут быть использованы в ДОУ. Некоторые трудны для детей, требуют специальной подготовки. В данной главе мы рассмотрели только ту небольшую часть нетрадиционных техник, которую можно использовать в ДОУ. Практика показывает, что на занятиях с использованием НТР следует применять самые разные техники. Дошкольники с ЗПР при систематическом использовании НТР, могут успешно овладевать некоторыми нетрадиционными техниками изображения на занятиях и применять их в самостоятельной деятельности, проявляя инициативу, элементы творчества.

Заключение

Опираясь на научно обоснованные и практические доказанные данные приведенные в этой работе, можно уверенно сделать вывод, что традиционное рисование имеет значимое место в развитии познавательных процессов, но как показывает практика, на первых этапах обучения, дошкольникам с ЗПР затруднительно усваивать обычные техники рисования, в связи с незрелостью психических процессов, тогда как нетрадиционные техники рисования становятся для ребенка доступным средством выражения собственного замысла, эмоций, воображения.

Рисование нетрадиционными техниками не затрудняют процесс рисования в отличие от рисования обычным способом, а наоборот вовлекают ребенка в творчество, где рождается воображение, чувство образного, прекрасного представления об окружающем, новое видение результатов своей деятельности, а значит повышается уровень познавательной деятельности.

Изодеятельность с использованием нетрадиционных техник рисования, можно отнести к средствам, направленными на формирование высших психических функций, где происходит развитие сферы образов-представлений; формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций, развитие наглядных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), конкретно-понятийного (словесно-логического), в том числе элементарного, умозаключающего мышления; развитие пространственного гнозиса и конструктивного праксиса; формирование пространственно-временных представлений; развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и наглядного моделирования в различных видах деятельности; развитие творческих способностей; развитие зрительно-моторной координации и формирование графмоторных навыков.

Список используемой литературы

1. Специальная психология Под. ред. В.И. Лубовский – Учебное пособие. Москва изд. Академия 2007 87-109 стр
2. Марковская И. Ф, Задержка психического развития: клиническая и нейропсихическая диагностика. — М., 1993. 18-22 стр
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника, /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько, - Минск, 1997. 64-75 стр
4. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. — СПб.: Сотис, 2002.
5. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. — Минск, 1983.
6. Тригер Р. Д. Ориентировка у детей с задержкой психического развития в грамматическом материале // Дефектология. — 1981. — № 2.
7. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. — М., 1990.
8. Мустаева Л.Г «Коррекционно - педагогические -социально - психологические аспекты сопровождения детей с ЗПР» - - И. Аркти Москва 2005
- 9.Борякова Н.Ю. Касицина М.А. «Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР» - ТЦ Сфера -2008 год
10. Маркова Л.С. «Построение коррекционной среды для дошкольников с ЗПР» - Айрис Пресс Москва 2005 год
11. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада. // Коррекционная педагогика, 2003. — № 2.
12. Безруких М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. –М., 2001.
13. Захарова Ю.В. К технологии формирования изобразительной и конструктивной деятельности у детей с особенностями психофизического развития / Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А.Н. Коноплева, Е.А. Калинина, В.П. Пархоменко и др.; научн. ред. А.Н. Коноплева. — Минск: НИО, 2004. — С.122-134.
14. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.,1990.

15. Казакова Р.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников. – М., 1980.
16. Никитина А.В «Нетрадиционные техники рисования в детском саду» - Пособие для воспитателей Изд. Каро 2008 год 25 -28 стр.
17. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. - М.: Изд. НПО «МОДЭК», 1998. С.28 стр.
18. Чистякова М.И. Психогимнастика. - М.: ВЛАДОС, 1995. 73 стр
19. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников. – М.:Академия, 1999. 98 стр.
20. Лебедева Е.Н. «Использование нетрадиционных техник рисования в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития» - Методическое пособие М.: Классик - Стиль 2004 33-40 стр.
21. Захарова Ю.В. Использование НТР при обучении рисованию детей с интеллектуальной недостаточностью //Воспитание и обучение детей с нарушением в развитии 2008 - №3

Приложение 1

Календарно - тематическое планирование на один коррекционный курс

№	Название занятия. Тема	Методы и приемы	Художественное слово	Стимулирующий материал коррекционно – развивающей направленности
сентябрь				
1.	«Чудо птица» Тема «Птицы»	«Рисование руками» (ладошкой, пальцами)	В. Степанов «Жар – птица»	«Игра «Найди лишне» (на классификацию, среди иллюстрации птиц) «Игра «Поймай слово»
2.	«Гусеница» Насекомые	«Рисование руками» (ребром ладони)		Корректурная проба «Насекомые» Игра «дорисуй» Упр. Соедини точки
3.	«Бабочка» Насекомые	«Рисование руками» (ладошкой)	Стих – шутка «бабочки А. Усачев	Выкладывание по образцу из счетных палочек «бабочка» Упр. «Посади бабочек на цветы» Парные картинки Разрезная картинка «бабочка»
4	«Геометрические фигуры»	Монотипия		Конструирование из геометрич. фигур Упр. «На что похоже»
5.	«Подводное царство»	«Рисование руками» (ладошкой, пальцами)	Игра – и слово «Рыбки весело плескались»	Игра с водой «Поймай рыбку» Закономерности Лото «Разноцветные рыбки»
6.	«Цветы» Растения	«Рисование руками» (ладошкой, пальцами)	Стих – е «Полевые цветы» Усачев А.	Лабиринт «Ромашка» Упр. «Обведи» Парные картинки
7.	«Солнышко» Природа	«Рисование руками» (ладошкой)	«Краденое солнце»	Игра с прищепками «Солнышко» Корректурная проба «Солнышко и тучки» Упр. «Найди одинаковые»
8.	«Курочка с цыплятам»	«Оттиск» - мятой бумагой	«Ко-ко-ко» А Усачев.	Д/и «Кто где живет?» Упр. «Где чья мама?»
№	Название занятия. Тема	Техники рисования	Художественное слово	Стимулирующий материал

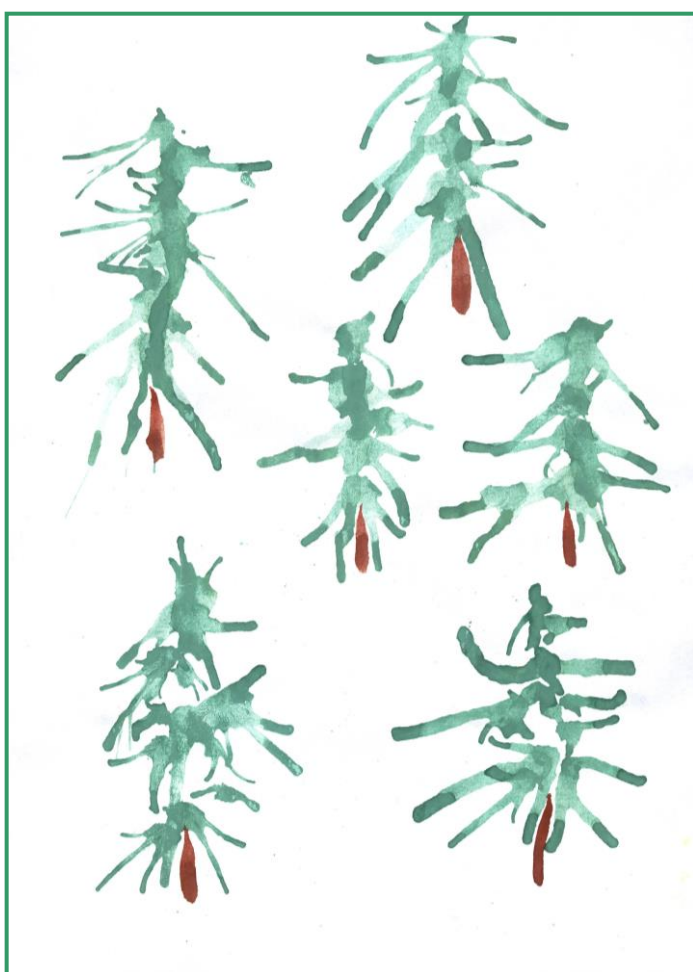
				коррекционно – развивающей направленности
октябрь				
1.	«Дождик, дождик, кап, кап» Явления природы	«Рисование руками» пальцами	Стихотворение «Осень» А.Усачев	П/и «Солнышко и дождик» Пальчиковая гимнастика «Дождик» Игра с песком «нарисуй дождик»
2.	«Фрукты - овощи »	«Рисование нитками» 2 вариант	Стих –е «Огород» А.Усачев	Д.и «Четвертый лишний» Рол. игр. «Овощной магазин!» Игр. «Чего не стало» Игр. «Поймай слово»
3.	«Ежик» Животные	«Рисование руками» ладонью	Загадка про ежика Стих -е – «Тихая сказка» С.Маршак	Счетные палочки- ежик Подвижная игра «Колючий еж»
4	«Осенние листья» Природа	«Оттиск» листьями	Песня «Сарафан одела осень»	Упр. «С какого дерева» Упр. «Собери листочки» Упр. «Парные картинки» Штриховка
5.	«Тучки и зонтики» Природа	«Рисование руками» ребром ладони, кулаком	Стих –е «Зонтик» А.Усачев	Упр. «Продолжи ряд» Игра «Солнышко и дождик»
6.	«Грузовичок» Транспорт	«Рисование руками» пальцевая живопись	Стих –е «Грузовик» А. Барто	Д.и. «Найди машинке место» Классификация транспорта Упр. «Что забыл нарисовать художник» Упр. «Кто быстрее»
7.	«Грибочки на пенечке» Природа	«Рисование руками»- ладошкой	Стих -е В.Головин	Упр. «Найди грибочку место» Трафарет Упр. «Большой- маленький» «Чудесный мешочек»
8.	«Водоплаваю щие птицы»	«Рисование руками» - ребром ладони	Сказка «Гадкий утенок»	Классификация У кого – кто? Лото «Птицы»
№	Название занятия. Тема	Техники рисования	Художественное слово	Стимулирующий материал коррекционно –

				развивающей направленности
ноябрь				
1. 2.	«Теплый шарфик» 1.(чередованием цветового ряда) 2.(чередование цвета в одном ряду)	«Оттиск» -штампом	Стх –е «шарф» А.Усачев	Упр. «Заплатки» Упр. «Длинный короткий» Упр. «Одежда» «Найди пару» Сезонные изменения
3. 4.	«Мой любимый свитер» Одежда	«Рисование нитками» 2 вариант		Игр. «Какая одежда» Исключение понятий Штриховка Классификация одежды
5	«Лес» Природа	«Кляксография с трубочкой»	Рассказ «В лесу»	Упр. «Дикие – домашние» Упр. «Низкий- высокий» Упр. «Дорисуй»
6.	«Овощи»	«Рисование нитками» 2 вариант	Загадки об овощах	Сортер из овощей Упр. «Овощи потерялись»
7. 8.	«Грибочки» Природа	«Рисование руками» ребром ладони	В. Сутеев «под грибом»	Игра с пробками Игр. «Кто быстрее» «Грибочки в лукошке»
декабрь				
1.	«Первый снег» Природа	По клеевой основе «Рисование руками» пальцевая живопись	«Не одна» А. Барто	Копирование «Снежинка» Рассматривание зимнего пейзажа «Составь картинку – рассказ»
2.	«Медвежонок» Дикие животные	«Тычок жесткой кистью	Сказка «Три медведя» Стих-е «Мишка» А. Барто	Д.и. «Мамы и детеныши» Рол. игр. «Накорми мишутку» Упр. «Кому –что»
3.	«Сугробы снежные»	«Оттиск» печатание бумагой		«Большой маленький снеговик»
4. 5.	«Елка»	«Оттиск»рисование ребром картона	Песня «В лесу родилась елочка»	Упр. «Колобок» «Штриховка» Соедини точки Упр. «Украсть елочку»
6. 7.	«Филин» Птицы	«Тычок жесткой кистью»	Стих – е «Филин» А.Усачев	Игр. «Поймай слово» Игр «Где живет филин»
8.	«Новогодний салют»	«Кляксография с трубочкой»	Беседа «Скоро новый год»	Упр. «Подарки от деда мороза» Р.к. «Снеговик»

Приложение 2. Некоторые образцы рисунков



*Зотов Максим – 4 года
Техника «Рисование руками»*



*Жумабек Даулет – 4 года
«Елочки» Техника
«Кляксография с
трубочкой»*



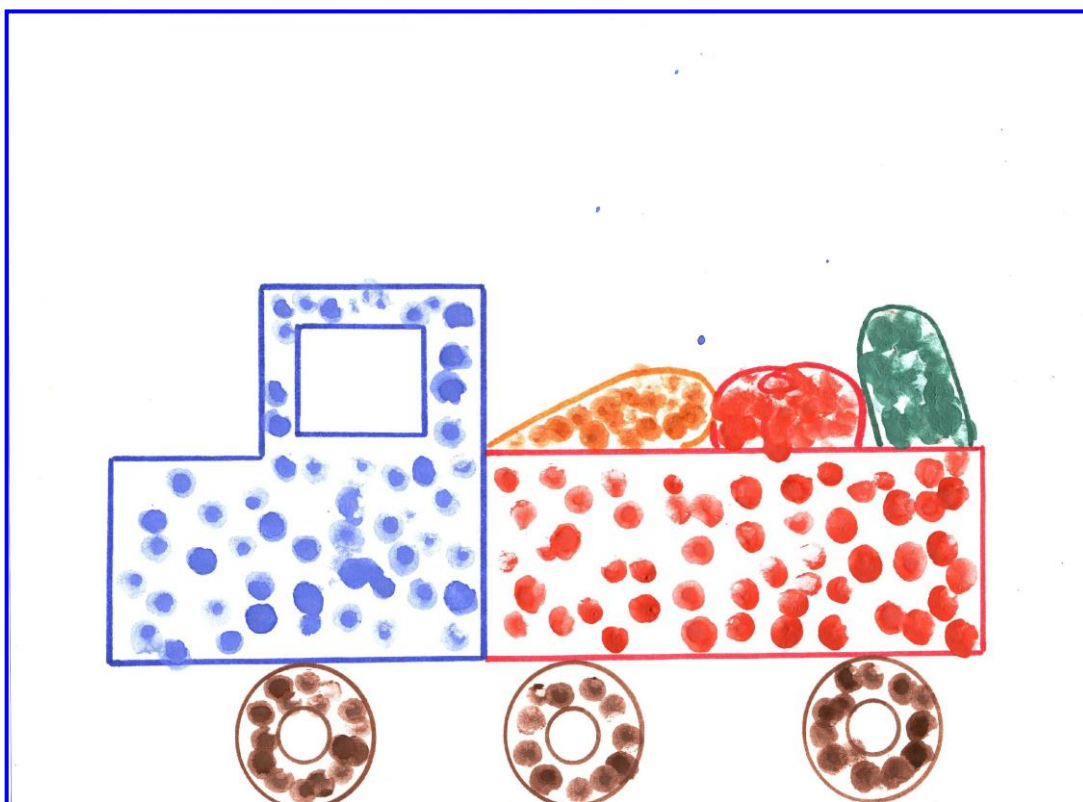
*«Осенние листья» техника
«Оттиск» (листьями)*



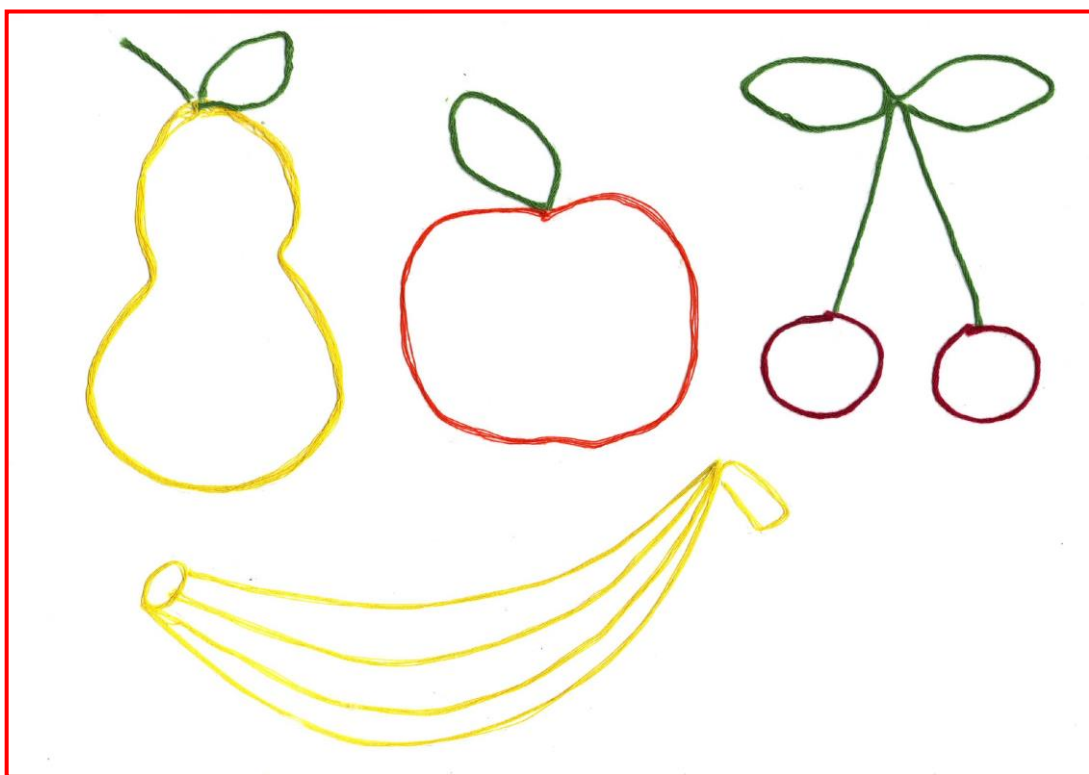
*«Елочка» Техника
«Оттиск»
(рисование ребром
картона)*



*«Гусеница» Техника -
«Рисование руками» (ребром
ладони)*



*«Грузовичок» Техника «Рисование
руками» (пальцевая живопись)*



«Фрукты» Техника «Рисование нитками» (выкладывание на клеевую основу)



*«Бабочка» Техника
«Монотипия»*



*«Грибочки на пенечке» смешанная
техника («Рисование руками»-
ладонкой, ребром ладони,
аппликация)*