



Влияние методики формирования навыка рисования на овладение изобразительной деятельностью у дошкольников

Ю.В. Соловьева^{1,2,3✉}, М.Р. Рамирес Барреда³, Л. Кинтанар Рохас^{2,3}

¹ Автономный университет Пуэблы, Пуэбла-де-Сарагоса, Мексика

² Автономный университет Тласкалы, Тласкала, Мексика

³ Школа Кеплера, Пуэбла, Мексика

✉ aveivolosailuy@gmail.com

Резюме

Актуальность. Дошкольный возраст – это период, имеющий большое значение для психолого-педагогического развития и подготовке к школе. Одним из видов деятельности, который необходимо формировать в дошкольном возрасте, является изобразительная деятельность, которая имеет огромное значение для общего развития дошкольника. Вовлечение детей в изобразительную деятельность – это шаг, необходимый для формирования прочного нейропсихологического фундамента, который определит их успехи детей не только в школе, но и в жизни в целом.

Цель. Целью настоящего исследования было применение программы поэтапного формирования навыков рисования и определение ее влияния на развитие в дошкольном возрасте.

Выборка. В данном исследовании приняли участие 9 детей дошкольного возраста – ученики третьего класса дошкольного учреждения. Качественная оценка изобразительной деятельности применялась ко всем участникам до и после включения в экспериментальную программу.

Методика. Для достижения поставленной цели была реализована программа вмешательства, заключающаяся в постепенном обучении рисованию детей третьего года посещения дошкольного учреждения (Solovieva, Quintanar, 2016). Ко всем детям применялся один и тот же инструмент качественной оценки развития навыков рисования до и после применения программы (Solovieva, Quintanar, 2016).

Результаты. Полученные данные позволяют констатировать улучшение результатов при итоговой оценке, которая выявила качественные и количественные изменения.

Выводы. Показано, что программа поэтапного формирования навыков рисования оказала положительное влияние на овладение изобразительной деятельностью.

Для цитирования: Соловьева, Ю.В., Рамирес Барреда, М.Р., Кинтанар Рохас, Л. (2024). Влияние методики формирования навыка рисования на овладение изобразительной деятельностью у дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 18(5), 68–80. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-5125-68-80>

© Соловьева, Ю.В., Рамирес Барреда, М.Р., Кинтанар Рохас, Л., 2024



Введение

История развития культуры показывает, что рисование является отличительной способностью человека. Некоторые специалисты по семиотике считают, что «*homo sapiens*» помимо «человека разумного» можно назвать «человеком рисующим» (Лободанов, 2013). С точки зрения когнитивного подхода отмечается, что рисование – демонстрация удивительной эволюции мозга и его сложных символических и коммуникативных способностей (Cavanagh, 2005). Некоторые авторы подчеркивают, что рисование – это свободный процесс (Pellicer, 2000), в который вовлечены различные

психические процессы. Рисование можно рассматривать как необходимую предпосылку для развития письма в том смысле, что ранняя графика возникла как рисунки (Безруких, 2009).

В нейропсихологической литературе отмечается, что изобразительная деятельность опирается на визуально-перцептивные, конструктивные и символические навыки (Ахутина, Пылаева, 2003; Solovieva, Quintanar, 2016; La Femina et al., 2009; Del Giudice et al., 2000). Кроме того, отмечается важность овладения образами предметов в дошкольном возрасте (Ахутина, Камардина, Пылаева, 2012). Различные исследования выявили неадек-



The effects of the method of formation of drawing on the acquisition of graphic activity in preschoolers

Yulia V. Solovieva^{1,2,3✉}, M.R. Ramírez Barreda³, Luis Quintanar Rojas^{2,3}

¹ Puebla Autonomous University, Puebla de Zaragoza, Mexico

² Tlaxcala Autonomous University, Tlaxcala, Mexico

³ Kepler School, Puebla

✉ aveivolosailuy@gmail.com

Abstract

Background. Preschool age is a period of great importance for psychological development and preparation for school. One of the activities that must be formed in preschool age is visual activity, which is of great importance for the overall development of a preschooler. Involving children in visual activity is a step necessary for forming a solid neuropsychological foundation that will determine their success not only at school, but also in life in general.

Objective. The purpose of this study was to apply a program for gradual formation of drawing skills and determine its impact on development in preschool age.

Sample. This study involved 9 preschool children - third-grade students of a preschool institution. A qualitative assessment of visual activity was applied to all participants before and after inclusion in the experimental program.

Methods. To achieve this goal, an intervention program was implemented, which consists in gradually teaching drawing to children in their third year of preschool attendance (Solovieva, Quintanar, 2016). All children were given the same qualitative assessment tool for the development of drawing skills before and after the application of the program (Solovieva, Quintanar, 2016).

Results. The data obtained allow us to state an improvement in the results of the final assessment, which revealed qualitative and quantitative changes.

Conclusions. It was shown that the program for the gradual formation of drawing skills had a positive effect on the acquisition of visual activity.

For citation: Solovieva, Y.V., Ramírez Barreda, M.R., Quintanar Rojas, L. (2024). The effects of the method of formation of drawing on the acquisition of graphic activity in preschoolers. *Preschool Education Today*, 18(5), 68–80. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-5125-68-80>

© Solovieva, Y.V., Ramírez Barreda, M.R., Quintanar Rojas, L., 2024



Keywords:

graphic activity, preschool age, developmental methods, cultural historical psychology, process of formation

ватное развитие зрительных образов конкретных предметов в конце дошкольного возраста (Rocha, Quintanar, Solovieva, 2005; Глозман, 2009). Низкий уровень усвоения предметного образа, который предполагает представление конкретного предмета, отрицательно сказывается на дальнейшем развитии символического представления (Solovieva, Quintanar, 2013).

Л.С. Выготский предложил периодизацию психологического развития с точки зрения культурно-исторического подхода, заключающуюся в приобретении человеком культурного опыта (Vigotsky, 1995; Обухова, 2006). В этом смысле каждый период развития характеризуется своей собственной направляющей деятельностью, то есть деятельностью, ведущей к психологическому развитию и подготавливающей следующий этап жизни (Elkonin, 2016). В дошкольном возрасте наряду с ведущей деятельностью – сюжетной социально-ролевой игрой (Соловьева, Кинтанар, 2019) – можно выделить изобрази-

тельную деятельность как ту, которая обеспечивает психологическое развитие на данном этапе. Изобразительная деятельность наряду с игровой деятельностью обеспечивает готовность ребенка к школьному обучению (Салмина, 1988; Salmina, 2019; González, Solovieva, Quintanar, 2016).

Когда предполагается, что рисование гарантирует овладение письмом, принимаются во внимание идеи Выготского (1995) о том, что необходимые для письма навыки возникают из игры и рисования. Эти предпосылки возникают у ребенка не как естественные процессы, а берут свое начало в презентативной деятельности, в которую ребенок может быть вовлечен взрослыми.

Репрезентативная деятельность посредством воспитательной работы в группе постепенно приобретает сознательный и произвольный характер. Для достижения этой цели детский рисунок как один из вариантов изобразительной деятельности должен быть представлен как вид перцептивной



деятельности, который формируется на внешнем, материальном этапе (Vigotsky, 2007; Solovieva, Quintanar, 2016). Такая позиция противоречит мнению, согласно которому рисование представляет собой эволюционный аспект и проявляется в свободной или спонтанной форме (Cavanagh, 2005; Pellicer, 2000).

С точки зрения нейропсихологии внедрение новой деятельности предполагает закрепление на уровне мозга новой функциональной системы, включающей работу различных функциональных компонентов мозга (Luria, 2011). При выполнении действия от копирования до самостоятельного рисования действуют механизмы мозга, которые обеспечивают специфическое функционирование, гарантирующее это действие, способствуя закреплению базовой функциональной системы (Luria, 1970; Solovieva, Quintanar, 2007). Без конкретного содержания деятельности рисунок сам по себе не воспринимается как действие, следовательно, соответствующая ему функциональная система не закрепляется на уровне мозга (Solovieva, Quintanar, 2007; Quintanar, 2008).

В некоторых исследованиях, проведенных с детьми дошкольного возраста (Solovieva, Quintanar, 2002; Rocha, Quintanar, Solovieva, 2005), отмечается слабое развитие изобразительной деятельности, обусловленное ошибками восприятия, выявленными в применяемых нейропсихологических оценочных тестах. Например, исследования показывают, что в детских рисунках отсутствуют существенные детали изображаемых предметов, форма, размер и пропорции. Это приводит к значительным трудностям в освоении письма и неуспеваемости в школе из-за недостаточной тренированности общих и аналитических стратегий восприятия (Akhutina, Pilayeva, 2012).

Указанные вторичные трудности восприятия наблюдаются не только в условиях бедности, но и при отсутствии подходящих методов дошкольного развития. Исследования показывают, что у большинства детей младшего и среднего школьного возраста, которые недостаточно рисовали в дошкольном возрасте, наблюдаются различные трудности в школьном обучении, связанные с отсутствием ориентации в пространстве (Глозман, 2009; Solovieva, 2008).

Авторы указывают на связь приобретения зрительно-пространственных функций, зрительного удержания и ориентации в пространстве с успешами в письме (Дубровинская, Фарбер, Безруких, 2000; Akhutina, 2002; Solovieva, 2008). Вышеизложенное указывает на необходимость разработки и применения методов развития изобразительной деятельности в дошкольном возрасте, способствующих развитию функциональных систем мозга, лежащих в основе процесса школьного обучения.

Целью настоящего исследования является применение оригинальной программы поэтапного

обучения рисованию (Solovieva, Quintanar, 2016) и определение ее влияния на овладение изобразительной деятельностью.

Методы

Для достижения поставленной цели была реализована программа вмешательства, заключающаяся в постепенном обучении рисованию детей третьего года посещения дошкольного учреждения (Solovieva, Quintanar, 2016). Ко всем детям применялся один и тот же инструмент качественной оценки развития навыков рисования до и после применения программы (Solovieva, Quintanar, 2016).

Участники

В исследовании приняли участие 9 детей (6 девочек и 3 мальчика) в возрасте от 5 до 6,3 лет, обучавшихся в частном дошкольном учреждении города Пуэбла. Все дети, принявшие участие в исследовании, были вовлечены в обучающую работу по рисованию начиная с первого дошкольного класса на предварительном (первом) и втором этапах формирующего метода.

Порядок проведения

Для проведения исследования было получено информированное согласие школы и родителей дошкольников, которые были осведомлены о цели исследования, а также общих аспектах реализации программы по развитию рисования.

Начальная и итоговая оценка

Для оценки формирования перцептивных образов у детей до и после применения обучающей программы был использован Протокол оценки изобразительной деятельности (Solovieva, Quintanar, 2016), целью которого являлась оценка особенностей изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста. Оценка закрепления навыков изобразительной деятельности до и после применения программы выставлялась индивидуально, среднее время на одного ребенка составило 30 минут.

Протокол оценки включал 6 заданий: 2 задания на рисование путем копирования 4 предметов (чашка, койот, кактус и бутылка) и копирования дома и 4 самостоятельных заданий по рисованию без модели (произвольный рисунок; рисунок 6 животных; рисунок трех вещей, которые ребенку больше всего нравятся; рисунок квадратного стола с четырьмя ножками).

Программа поэтапного обучения рисованию

Программа, предложенная участникам исследования, была разработана на основе метода обучения рисованию (Solovieva, Quintanar, 2016). Метод основан на постоянном руководстве со стороны



взрослого, а также коллективном выполнении всех заданий. Метод предполагает разработку ориентирующей основы изобразительной деятельности, позволяющей ребенку получить информацию, которая необходима для того, чтобы он смог воспроизвести соответствующий образ предмета в плане восприятия (Talizina, 2019; Гальперин, 1998).

Программа поэтапного обучения рисованию в дошкольном возрасте состоит из четырех основных этапов (Solovieva, Quintanar, 2016). На предварительном (первом) этапе проводится работа с материальными предметами и игрушками. На втором этапе осуществляется знакомство с возможностью рисования предмета на основе анализа его формы. На третьем этапе речь идет о совершенствовании рисования предмета, копируя его и путем воображения. Четвертый этап – это создание ситуаций и их последующее рисование.

В данном исследовании работа проводилась на третьем и четвертом этапах, которые более подробно описаны ниже.

Третий этап предполагает рисование предметов с их характеристиками, которые можно представить в плане восприятия. Этап делится на три подэтапа: а) рисование на основе материальной модели, б) рисование на основе перцептивной модели и в) самостоятельное рисование на основе воображения. Каждый из этих подэтапов предполагает предварительный анализ и осознание, которые направлены на выявление общей формы объекта. Для этого предлагается разделить объекты-модели на следующие три группы: 1) объекты, которые сводятся к единой форме; 2) объекты, сводящиеся к элементарному сочетанию двух или трех форм и 3) сложные объекты, включающие несколько форм и их комбинации.

Четвертый этап включает в себя рисование ситуаций, что предполагает создание пейзажей, натюрмортов и иллюстраций к волшебным сказкам. В ходе программы предлагаются различные варианты ее выполнения: рисование на основе перцептивной модели, которая состоит из образца картины, и рисование по модели, созданной детьми.

Всего было проведено 92 занятия продолжительностью 60 минут каждое. Все занятия носили коллективный характер.

Было составлено еженедельное расписание занятий. Первые 15 занятий были посвящены подготовке к рисованию и изображению форм предметов (краткий обзор предварительного (первого) и второго этапа). На занятиях с 16 по 58 была проведена работа над характеристиками предметов (третий этап). Начиная с 59 занятия проводилось рисование ситуаций (четвертый этап метода).

Все занятия проводились в соответствии с планом, который включал четыре части: 1) начальная процедура (5 минут), 2) коллективное обсуждение, посвященное анализу рисуемой модели и всех ее характеристик (10 минут), 3) работа над созданием

рисунка в группе (35 минут) и 4) заключительная, состоящая из обсуждения и анализа всего занятия с его результатами, достижениями и необходимыми исправлениями (10 минут). Указано примерное распределение этапов работы на занятии от 50 до 60 минут.

Содержание коллективно-диалогической части требует наибольшей подготовки, руководства и проработки со стороны педагога. В этой части могут быть упомянуты любопытные или важные данные о представленной модели, изображении или представленном объекте, а также биография художника, в случае представления произведения искусства в качестве модели.

В ходе диалога представляется модель (предмет, изображение или картина) и задаются вопросы о ней, чтобы сосредоточить внимание детей на анализе различных характеристик этого предмета, его формы, деталей, которые можно выделить, прежде чем приступить к рисованию. Использовалось групповое упражнение по рассматриванию модели и ответам на вопросы о ее характеристиках. После этого модель убиралась, и дети в группе должны были задавать вопросы и отвечать на вопросы о модели и ее особенностях, используя свои непосредственные воспоминания.

В ходе работы с натюрмортами дети коллективно разрабатывали примеры моделей, рассматривая каждый из выбранных предметов. Макеты натюрмортов изготавливались группами, при этом учитывались характеристики модели, расположение между предметами, различия предметов по размеру, форме, цвету, перспективе и т.д. Работая с картинами, пейзажами и натюрмортами, дети отмечали, какие особенности им нравятся и не нравятся, а также какие эмоции они вызывают.

Во время изобразительной деятельности дети должны были опираться на общую форму модели каждого предмета. Модель предмета или ситуации оставалась перед группой, чтобы дети могли все время видеть ее во время рисования. Во время занятия взрослый еще раз подчеркивал важные особенности, о которых говорилось в ходе коллективного обсуждения. При необходимости детям, которые в этом нуждались, предоставлялось индивидуальное сопровождение.

В конце занятия выполнение работ всех участников проверялось в групповой форме посредством диалога, который позволял выявить достижения и трудности каждого.

Результаты

Анализ заключался в количественном и качественном сравнении данных, полученных в результате применения метода оценки активности до и после участия детей в обучающей программе. Для целей исследования были установлены категории видов ошибок, которые могут быть зафиксированы в графическом произведении



дошкольников (Maravilla, Cols., 2019; Ramírez, 2019). К таким категориям относятся: неправильная форма предметов, проблемы с размещением предметов, незамкнутые линии, асимметрия, разделение изображения, диспропорция элементов, наличие неузнаваемых элементов, постоянное стирание ластиком, ненужные элементы, не соответствующие исходному рисунку (в соответствии с моделью для копирования), пропуск элементов (в соответствии с моделью для копирования).

Количественный анализ проводился с помощью тестов Уилкоксона (внутригрупповой анализ). Обработка данных выполнялась с помощью статистической программы GraphPad Prism 7. Были проанализированы задания по копированию (копия четырех предметов и копия дома) и задания по самостоятельному рисованию (рисунок 6 животных; рисунок трех вещей, которые ребенку больше всего нравятся; рисунок квадратного стола с четырьмя ножками). В Таблице 1 представлены различия, полученные по каждому из заданий и по каждому виду ошибок, допущенных в рисунках детей при начальной и итоговой оценке заданий по копированию четырех предметов и копированию дома.

Данные, представленные в Таблице 1, позволяют констатировать снижение количества ошибок детей при выполнении различных оценочных заданий, что является статистически значимым. В частности, в задании на копирование дома наибольшая степень снижения ошибок «Разделение изображения» и «Ненужные элементы» наблюдается при итоговой оценке по сравнению с первоначальной оценкой, то есть до применения программы.

В Таблице 2 представлены различия, полученные при выполнении заданий на самостоятельное рисование, то есть без показа перспективной моде-

ли во время их выполнения. Этими заданиями являлись: произвольный рисунок; рисунок шести животных; рисунок трех вещей, которые ребенку больше всего нравятся; рисунок квадратного стола с четырьмя ножками.

В Таблице 2 можно отметить значительные положительные изменения различных видов ошибок при создании рисунков без модели, наблюдавшиеся при итоговой оценке.

В свою очередь, качественный анализ заключался в выявлении и описании видов ошибок, представленных в каждом из рисунков, сделанных в ходе начальной и окончательной оценки. Ниже приведены некоторые примеры рисунков детей во время начальной и итоговой оценки.

На Рисунке 1 показаны результаты одного и того же участника до и после его участия в программе поэтапного обучения рисованию. Представлено выполнение задания по рисованию шести разных животных без наличия модели.

На исходном рисунке (Рисунок 1) наблюдаются шаблонность и упрощенность исполнения без учета толщины тела. В этом исполнении невозможно узнать нарисованных животных. Ребенок рассказал, что рисовал (слева направо, начиная с верхней строки) следующих животных: «кошку, собаку, оленя, такое животное, как олень, муравей, еще раз олена и кошку». В рисунках присутствуют некоторые основные характеристики животных (уши или грива), но отсутствуют отличительные признаки. На рисунках видны проблемы с прозрачностью, разделением и незамкнутыми линиями. Напротив, в окончательном исполнении можно узнать всех животных, несмотря на наличие незначительных диспропорций. Рисунки основаны на узнаваемых и привычных глазу формах, таких как овалы и прямоугольники. Все рисунки имеют общую дифференцированную форму, а так-

Таблица 1
Сравнение ошибок в рисунках по копированию при начальной (до) и итоговой (после) оценки

Задание	4 предмета			Дом			
	Вид ошибки	До	После	Разница в баллах, %	До	После	Разница в баллах, %
Неправильная форма	72,22	16,66	55,56	44,44	0	44,44	
Проблемы размещения	66,66	5,55	61,11	44,44	0	44,44	
Незамкнутые линии	41,66	16,66	25	44,44	0	44,44	
Асимметрия	11,11	0	11,11	44,44	0	44,44	
Разделение изображения	0	0	-	77,77	0	77,77	
Диспропорция	13,88	0	13,88	66,66	22,22	44,44	
Неузнаваемые элементы	61,11	5,55	55,56	11,11	0	11,11	
Стирание	5,55	16,66	+11,11	22,22	55,55	+33,33	
Ненужные элементы	8,33	0	8,33	77,77	0	77,77	
Пропуск элементов	33,33	0	33,33	55,55	0	55,55	
Итого	31,88	6,11	25,77	48,88	7,77	41,11	



Table 1
Comparison of errors in the drawings to the copy during the initial (pre) and final (post) evaluation

Task	4 objects			House		
	Pre	Post	Difference in points, %	Pre	Post	Difference in points, %
Inadequate shape	72.22	16.66	55.56	44.44	0	44.44
Spatial distribution	66.66	5.55	61.11	44.44	0	44.44
Closures	41.66	16.66	25	44.44	0	44.44
Asymmetry	11.11	0	11.11	44.44	0	44.44
Disintegration	0	0	-	77.77	0	77.77
Disproportion	13.88	0	13.88	66.66	22.22	44.44
Unrecognizable	61.11	5.55	55.56	11.11	0	11.11
Delete	5.55	16.66	+11.11	22.22	55.55	+33.33
Add elements	8.33	0	8.33	77.77	0	77.77
Omit elements	33.33	0	33.33	55.55	0	55.55
Totals	31.88	6.11	25.77	48.88	7.77	41.11

Таблица 2
Сравнение ошибок в самостоятельных рисунках при начальной (до) и итоговой (после) оценки

Задание	Произвольный			Животные			З предмета			Стол			
	Вид ошибки	До	Пос-ле	Раз-ница в бал-лах, %	До	Пос-ле	Раз-ница в бал-лах, %	До	Пос-ле	Раз-ница в бал-лах, %	До	Пос-ле	Раз-ница в бал-лах, %
Неправильная форма	22,22	0	22,22	46,29	18,51	27,78	33,33	0	33,33	66,66	33,33	33,33	
Проблемы размещения	0	0	-	3,70	0	3,70	22,22	7,40	14,82	0	0	-	
Незамкнутые линии	33,33	0	33,33	22,22	3,70	18,52	11,11	3,70	7,41	11,11	0	11,11	
Асимметрия	22,22	0	22,22	1,85	0	1,85	0	0	-	55,55	22,22	33,33	
Разделение изображения	22,22	0	22,22	9,25	0	9,25	7,40	0	7,40	0	0	0	
Диспропорция	33,33	0	33,33	29,62	3,70	25,92	14,81	7,40	7,41	0	0	0	
Много деталей	44,44	11,11	33,33	79,62	27,77	51,85	48,14	7,40	40,74	0	0	0	
Мало деталей	77,77	33,33	44,44	0	0	-	66,66	22,22	44,44	0	0	0	
Неузнаваемые элементы	33,33	0	33,33	72,22	16,66	55,56	77,77	11,11	66,66	33,33	0	33,33	
Стереотипный	33,33	0	33,33	57,40	14,81	42,59	22,22	3,70	18,52	0	0	-	
Стирание	0	11,11	+11,11	11,11	27,77	+26,66	11,11	25,92	+14,81	22,22	11,11	11,11	
Ненужные элементы	0	0	-	9,25	0	9,25	0	0	-	55,55	0	55,55	
Итого	26,85	4,62	22,23	28,54	9,41	19,13	26,23	7,40	18,83	20,37	5,55	14,82	



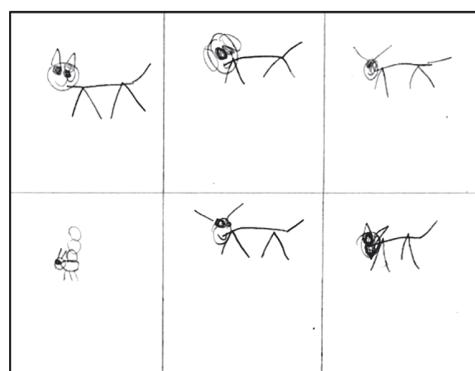
Table 2
Comparison of errors in independent drawings during the initial (pre) and final (post) assessment

Task	Spontaneous			Animals			3 objects			Table		
	Type of error	Pre	Post	Difference in points, %	Pre	Post	Difference in points, %	Pre	Post	Difference in points, %	Pre	Post
Inadequate shape	22.22	0	22.22	46.29	18.51	27.78	33.33	0	33.33	66.66	33.33	33.33
Spatial distribution	0	0	-	3.70	0	3.70	22.22	7.40	14.82	0	0	-
Closures	33.33	0	33.33	22.22	3.70	18.52	11.11	3.70	7.41	11.11	0	11.11
Asymmetry	22.22	0	22.22	1.85	0	1.85	0	0	-	55.55	22.22	33.33
Disintegration	22.22	0	22.22	9.25	0	9.25	7.40	0	7.40	0	0	0
Disproportion	33.33	0	33.33	29.62	3.70	25.92	14.81	7.40	7.41	0	0	0
Essential details	44.44	11.11	33.33	79.62	27.77	51.85	48.14	7.40	40.74	0	0	0
Few details	77.77	33.33	44.44	0	0	-	66.66	22.22	44.44	0	0	0
Unrecognizable	33.33	0	33.33	72.22	16.66	55.56	77.77	11.11	66.66	33.33	0	33.33
Stereotyped	33.33	0	33.33	57.40	14.81	42.59	22.22	3.70	18.52	0	0	-
Delete	0	11.11	+11.11	11.11	27.77	+26.66	11.11	25.92	+14.81	22.22	11.11	11.11
Add elements	0	0	-	9.25	0	9.25	0	0	-	55.55	0	55.55
Totals	26.85	4.62	22.23	28.54	9.41	19.13	26.23	7.40	18.83	20.37	5.55	14.82

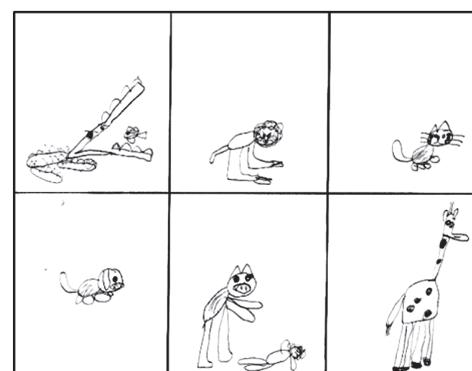
же существенные и отличительные характеристики. Сделанные рисунки названы самой девочкой: «крокодил, лев, кошка, собака, гиена и жираф».

На Рисунке 2 показаны примеры выполнения участником задания по копированию четырех предметов до и после участия в программе обучения рисованию.

На исходном рисунке (Рисунок 2) наблюдается неправильное использование пространства листа. Формы не соответствуют модели в полном объеме, наблюдается упущение деталей (шипы кактуса и основание чашки) и добавление крышек на чашке и бутылке, что затрудняет распознавание соответствующих предметов. При выполнении итогового рисунка можно видеть отсутствие вышеупомянутых ошибок, что способствует немедленному распознаванию заданных предметов в копии.



Начальная оценка / Initial



Итоговая оценка / Final

На Рисунке 3 представлены примеры выполнения задания по рисованию трех предметов, которые больше всего понравились ребенку при первичной и итоговой оценке.

Во время выполнения начального рисунка (Рисунок 3) ребенок озвучивал свои действия: «Мне нравится играть со спиннером», нарисовав предмет с правой стороны. Я люблю рисовать, но как это делать? Я просто буду рисовать цвета». В этом рисунке невозможно узнать предметы, изображенные девочкой. В целом наблюдается очень мало деталей и попытка проследить общие формы предметов. Напротив, во время итоговой оценки девочка нарисовала предметы с большой точностью — это цветок, платье и кошка; все три предмета полностью узнаваемы.

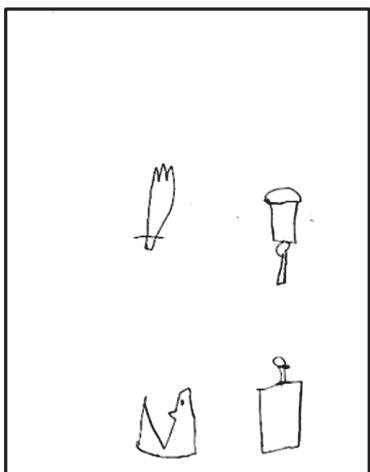
На Рисунке 4 представлены примеры выполнения задания на рисование по инструкции при

◀ Рисунок 1
Пример рисунков животных при начальной и итоговой оценке

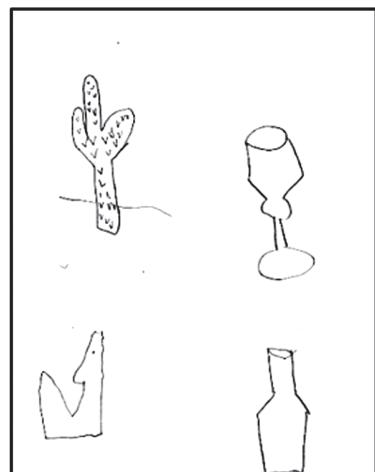
◀ Figure 1
Example of animal drawings in the initial and final assessment



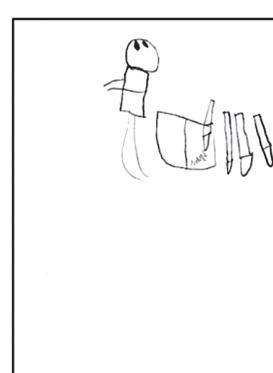
► Рисунок 2
Пример задания на
копирование четырех
предметов в начальной
и итоговой оценке



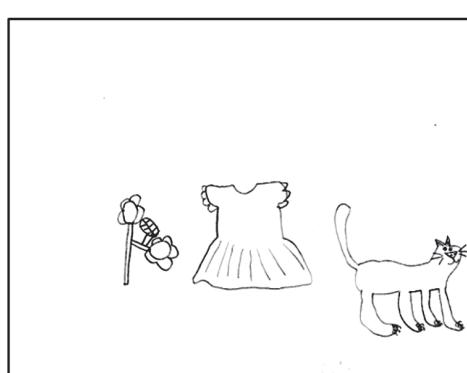
Начальная оценка / Initial



Итоговая оценка / Final



Начальная оценка / Initial



Итоговая оценка / Final

► Рисунок 3
Пример задания
на рисование трех
предметов, которые
нравятся ребенку

► Figure 3
Example of a drawing
task of 3 pleasant
objects

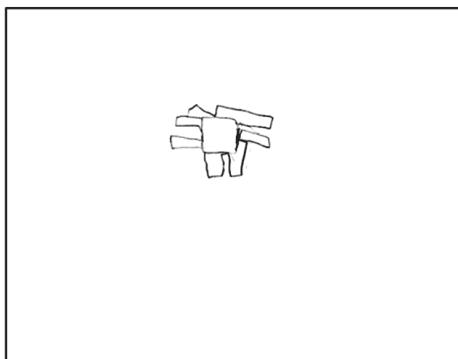
начальном и итоговом оценивании: рисование квадратного стола с четырьмя ножками.

На Рисунке 4 во время начальной оценки видно, что когда ребенка просят нарисовать стол с четырьмя ножками, он делает рисунок с большим количеством ножек, чем требуется, неправильно расположив их. Прежде чем приступить к рисованию, ребенок прокомментировал: «Квадратных столов не существует». Малыш сделал несколько штрихов, трижды стер и спросил: «Стол с четырьмя ножками?» На итоговом рисунке видно, что ребенку удается правильно нарисовать запрошенный объект. После того как оценщик дал инструкцию, ребенок повторил ее про себя, а затем задал проверочный вопрос:

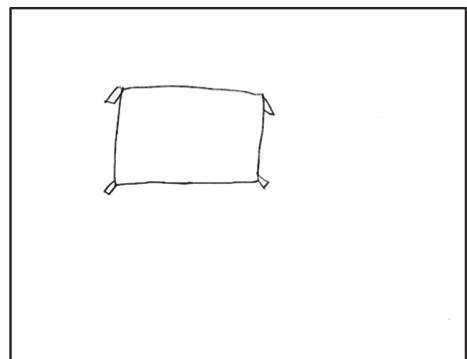
«Не круглый?» По завершении рисунка ребенок вслух пересчитывает количество нарисованных ножек стола, чтобы проверить правильность собственного рисунка.

Стоит отметить, что качественный анализ позволяет выявить изменения во всех рисунках, сделанных участниками исследования, что видно по контрасту между рисунками начальной и итоговой оценки. Изменения всегда связаны с большей точностью, появлением в предметах существенных и отличительных деталей, лучшим распределением элементов в графическом пространстве, правильным применением форм, используемых для рисования. Среди изменений было отмечено использование сознательной ориентации элементов

► Рисунок 4
Пример рисования
по инструкции



Начальная оценка / Initial



Итоговая оценка / Final

► Figure 4
Example of drawing
a table by instruction



рисунка, которые вербализуются детьми во время выполнения задания. Самопроверка, осуществляющаяся на уровне устной речи детей, выступает при итоговом оценивании как точный психологический инструмент по сравнению с выявлением отдельных элементов, наблюдаемых при начальном оценивании.

Обсуждение

Целью настоящего исследования было оценить влияние программы поэтапного обучения рисованию и описать ее влияние на овладение навыками изобразительной деятельности в группе детей дошкольного возраста третьего класса. Полученные результаты позволяют говорить о наличии значительного улучшения, выражющегося в уменьшении выявляемых ошибок в детском рисунке при оценивании после участия в программе.

В отношении рисунков-копий и самостоятельных рисунков без модели при начальной оценке наблюдались ошибки: «неправильная форма», «неузнаваемое изображение», «проблемы пространственного распределения», «добавление ненужных элементов».

Из анализа данных следует, что наиболее очевидными из всех видов ошибок являются ошибки «неузнаваемого изображения», «неправильной формы» и «отсутствия существенных деталей». Такие ошибки часто отмечались при начальной оценке и практически не наблюдались при оценке после внедрения программы обучения.

Среди наиболее часто встречавшихся ошибок и изменений во время начальной оценки, касающихся описательных характеристик рисунков, были обнаружены нестабильность линий, стереотипность рисунков, упрощения, неузнаваемость рисунков, отсутствие деталей, малое количество деталей и изменения в представлении общего изображения, что свидетельствует об отсутствии каких-либо изменений в формировании образа конкретного предмета.

Эти последние особенности были обнаружены и описаны ранее Роха, Кинтанаром и Соловьевой (Rocha, Quintanar, Solovieva, 2005) при исследовании развития внутренних образов у детей, находящихся в условиях крайней бедности. В нейропсихологии считается, что формирование образа предмета представляет собой полимодальное явление, поддерживаемое интеграцией зрительного, кинестетически-двигательного, слухового и обонятельного анализаторов (Цветкова, 1972), оно об разует сенсорно-материальную основу, необходимую для последующего возникновения картины мира (Sardá, Quintanar, Solovieva, 2005), поэтому имеет основополагающее значение для психологического развития ребенка.

Вышеупомянутые особенности не были представлены во время итоговой оценки. Полученные данные позволяют утверждать, что участие детей

в программе обучения рисованию оказало положительное влияние на развитие навыков изобразительной деятельности. Показано, что рисование – это не абстрактная природная способность ребенка, а культурное приобретение, которое может быть сформировано в соответствии со структурированной и систематизированной направленностью. Вышесказанное согласуется с идеями П.Я.Гальперина (1998), который в своих исследованиях психологической деятельности поднимал вопрос о направленности деятельности на развитие.

В случае настоящего исследования именно совместная деятельность, направленная взрослым на формирование рисунка, положительно повлияла на развитие образов предметов. Детское рисование под руководством взрослых, как вид деятельности, который должен преобладать в детских садах, положительно влияет на закрепление предметных образов (Quintanar, Solovieva, 2003). Формирование внутренних образов невозможно без участия языка, который направляет восприятие и привносит когнитивные элементы, позволяющие распознавать существенные особенности предметов, окружающих ребенка (Rocha, Quintanar, Solovieva, 2005).

В другом исследовании Гонсалес, Соловьева и Кинтанар (González, Solovieva, Quintanar, 2016) установили, что уровень приобретения стереотипных графических способностей и отсутствие существенных характеристик предметов на рисунках в дошкольном возрасте создают аналогичные трудности при письме в начальной школе. Таким образом, можно утверждать, что этот метод носит не только образовательный характер, но и предотвращает проблемы в школьном обучении.

С нейропсихологической точки зрения звенья сложной функциональной системы, лежащей в основе изобразительной деятельности, в значительной степени совпадают с функциональной системой, которая также является фундаментальной основой для приобретения будущих навыков. Рисование является необходимой основой освоения процесса чтения и письма в начальной школе, поскольку готовит функциональные системы мозга ребенка к этой интеллектуальной деятельности (Luria, 2011; Solovieva, Quintanar, 2016; Solovieva, 2020). Связи, необходимые для выполнения рисунков, также задействуются в школьном возрасте при овладении чтением, письмом, счетом и формировании научных представлений об основных предметах.

Результаты исследования позволяют подчеркнуть важность работы по изобразительной деятельности в дошкольном возрасте и согласиться с мнением психологов и нейропсихологов (Toomela, 2002; González, Solovieva, Quintanar, 2012). В этом смысле Л.С. Выготский (Vigotsky, 1996) подчеркивал важность правильного формирования образа предмета, поскольку он является основой для приобретения зрительно-пространственных образов



более символического и абстрактного характера, как в ходе овладения письмом, чтением и счетом. Отсутствие формирования образа может привести к проблемам в школьном обучении, преодоление которых требует длительного вмешательства (Quintanar, Solovieva, 2002; Akhutina, 2002; Ахутина, Пылаева, 2003; Akhutina, Zolotariova, 2001; Пылаева, Ахутина, 1997; Пылаева, 1998).

Вывод

Проведенное исследование позволяет рассмотреть существенную роль рисования в дошкольном возрасте как одного из аспектов подготовки ребенка к школе. Рисование нельзя рассматривать как игровую деятельность, типичную для дошкольного возраста, посредством которой ребенок передает эмоции и впечатления от мира (Sarmiento, Castellanos, 2015).

Результаты и методика исследования позволяют сделать вывод, что программа поэтапного обучения рисованию оказала положительное влияние на приобретение навыков изобразительной деятельности в дошкольном возрасте. При итоговой оценке детских рисунков наблюдаются положительные изменения подавляющего большинства ошибок, в основном таких, как «неузнаваемость», «неправильная форма» и «отсутствие существенных деталей», что говорит о значительных положительных изменениях в управлении графическим пространством и разработке перспективного образа.

Данные исследования могут быть полезны для организации воспитательной работы в дошкольном возрасте, а также послужить основой для

разработки методов нейропсихологического вмешательства в более старшем возрасте, например, в период школьного обучения. В случае возникновения затруднений задания, изложенные в программе обучения на разных ее этапах (Solovieva, Quintanar, 2012, 2015, 2016), могут быть использованы для коррекции и развития изобразительной деятельности, предшествующей чтению, письму и усвоению понятий (Sarmiento, Castellanos, 2015; Solovieva, Quintanar, 2017, 2018).

Можно сказать, что чем выше уровень навыков рисования в дошкольном возрасте, тем лучше подготовленность ребенка к овладению письмом и чтением в начальной школе. Данные нашего исследования позволяют представить возможное применение метода поэтапного обучения рисованию в государственных и частных дошкольных учреждениях. Этот метод можно применять постоянно, ежедневно и организованно.

Проведенное исследование представляет собой пример разработки и применения методики обучения на основе культурно-исторического подхода и теории деятельности применительно к процессам психологического развития. Центральное место в этой методике занимает руководящая роль взрослого, способная коренным образом изменить весь процесс психологического развития.

Благодарности

Авторы благодарят учеников дошкольного класса школы Кеплера, принявших участие в этом исследовании. ■

Список литературы

- Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. (2003). Диагностика развития зрительно-вербальных функций. Москва: Изд-во «Академия».
- Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. (2008). Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Москва: Изд-во «Сфера»; В. Секачев.
- Ахутина, Т.В., Камардина, И.О., Пылаева, Н.М. (2012). Нейропсихолог в школе. Москва: Изд-во «Секачев В.Ю.».
- Безруких, М.М. (2009). Обучение письму. Екатеринбург: Изд-во «РАМА».
- Безруких, М.М., Дубровинская, Н.В., Фарбер, Д.А. (2004). Психофизиология ребенка. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, МОДЭК.
- Дубровинская, Н.В., Фарбер, Д.А., Безруких, М.М. (2000). Психофизиология ребенка. Москва: Изд-во «Владос».
- Гальперин, П.Ю. (1998). Психология как объективная наука. Москва: Изд-во «Институт практической психологии».
- Глозман, Ж.М. (2009). Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям. Москва: Изд-во «Академия».
- Лободанов, А.П. (2013). Семиотика искусства: история и онтология. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Обухова, Л.Ф. (2006). Возрастная психология. Москва: Изд-во «Высшее образование».
- Пылаева, Н.М., Ахутина, Т.В. (1997). Школа внимания: Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. Москва: Изд-во «ИНТОР».
- Пылаева, Н.М. (1998). Нейропсихологическая поддержка классов коррекционно-развивающего обучения. В: Хомская Е.Д., Ахутина Т.В. (ред.) Материалы I Международной конференции, посвященной памяти А.Р. Лурия. Москва: Изд-во Моск. ун-та.



- Салмина, Н.Г. (1988). Знак и символ в обучении. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Цветкова, Л.С. (1972) Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Akhutina, T. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 236–261.
- Akhutina, T.V., Pilayeva, N.M. (2012). Overcoming Learning Disabilities. E.U: Cambridge.
- Akhutina, T., Zolotariova, E. (2001). Acerca de la disgrafía visuo-espacial: Análisis neuropsicológico y métodos de corrección. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. *Métodos de Intervención en la Neuropsicología Infantil*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 39–46.
- Baltazar Ramos, A.M. (2019). Estimulación del Desarrollo psicológico infantil. México: UNAM, FES-Zaragoza. En: <https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/>
- Cavanagh, P. (2005). The artist as neuroscientist. *Nature*, 434, 301–307.
- Del Giudice, E., Grossi, D., Angelini, R., Crisanti, A. F., Latte, F., Fragassi, N. A. y Trojano, L. (2000). Spatial cognition in children. Development of drawing-related (visuospatial and constructional) abilities in preschool and early school years. *Brain and Development*, 22(6), 362–367.
- Elkonin, D.B. (2016). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En: Yu. Solovieva, L. Quintanar. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México, Trillas.
- González, C., Solovieva, Y., Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y Psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *RevFacMed*, 60(3), 177–187.
- González, C., Solovieva, Y., Quintanar, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 19–31.
- La Femina, F., Senese, V. P., Grossi, D., y Venuti, P. (2009). A battery for the assessment of visuospatial abilities involved in drawing tasks. *The Clinical Neuropsychologist*, 23(4), 691–714.
- Luria, A.R. (1970). The functional organization of the human brain. *Scientific American*, 222, 406–413.
- Luria, A.R. (2011). Las funciones corticales superiores del hombre. México: Distribuciones Fontamara.
- Maravilla, L., Solovieva, Yu., Pelayo., H., Quintanar, L. (2019). Análisis de tareas para las funciones espaciales en niños escolares con diagnóstico de TDAH. *Pensamiento Psicológico*, 17(1), 101–112.
- Pellicer, M. (2000). Los dibujos de los zurdos: percepción y lateralidad. Barcelona, Universitat Jaume I.
- Quintanar, L., Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 67–87.
- Quintanar, L., (2008). Dificultades en la lectoescritura. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- Ramírez Barreda, M.R. (2019). Efectos de introducción del dibujo sobre las funciones espaciales en preescolares. Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. Puebla: BUAP.
- Rocha, J., Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2005). El desarrollo de las imágenes internas en niños con alteraciones del lenguaje. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 5(1), 13–26.
- Sáinz, A. (2003). El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos. Madrid.
- Salmina, N.G. (2019). Indicadores de la preparación de los niños para la escuela. En: Solovieva Yu., Quintanar L. *Antología del desarrollo psicológico del niño para la edad preescolar*. México: Trillas.
- Sardá, C.N., Quintanar, L., Solovieva, Y. (2003). La formación de las imágenes de los objetos en niños con condiciones de extrema pobreza. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 3(2), 41–53.
- Sarmiento, M.J., Castellanos, J. (2015). Formación de la actividad gráfica en preescolares: Aportes desde la neuropsicología histórico-cultural. Unisul, Tubaão, 9(15), 8–23.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2002). Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 217–235.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2007). Análisis neuropsicológico de la acción escolar. *Revista General de Psicología Aplicada*, 60, 217–234.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2012). Formation of Drawing Activity in Mexican Pre-school Children. *Psychology Research*, 2(8), 479–489.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25(2), 167–182.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2015). Drawing in Pre-school Children as a Strategy for Preparation for School. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9(1), 50–61.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2016). Dibujo como la actividad formativa. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2017). Enseñanza de la lectura, método práctico para la formación lectora. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2018). Educación neuropsicológica infantil. México: Trillas.
- Solovieva Y., Quintanar L. (2019). Playing activity with orientation as a Method for Preschool Development. *Psychological Educational Studies*, 11(4), 49–66.



- Solovieva, Yu. (2020). Estrategias del dibujo como preparación para la lectoescritura. En: V. Feld, M.F. Pighín (Comp) *Neuropsicología del Aprendizaje*. Buenos Aires: Lugar el Editorial, 127–142.
- Talizina, N. (2019). La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 234–247.
- Vigotsky, L.S. (1995). Obras Escogidas. Tomo 3. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996). Obras Escogidas. Tomo 4. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (2007). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.

References

- Akhutina, T. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 236–261.
- Akhutina, T.V., Pilayeva, N.M. (2003). El diagnóstico del desarrollo de las funciones visuo-verbales. Moscú: Academia.
- Akhutina, T.V., Pilayeva, N.M. (2008). Diagnóstico neuropsicológico, evaluación de la escritura y la lectura en escolares menores. Moscú, Centro Creativo Sfera, V. Sekachev.
- Akhutina, T.V., Pilayeva, N.M. (2012). Overcoming Learning Disabilities. E.U: Cambridge.
- Akhutina, T.V., Kamardina, I.O., Pilayeva, N.M. (2012). Neuropsychologist at school. Moscow: Creative Center.
- Akhutina, T., Zolotariova, E. (2001). Acerca de la disgrafía visuo-espacial: Análisis neuropsicológico y métodos de corrección. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. *Métodos de Intervención en la Neuropsicología Infantil*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 39–46.
- Baltazar Ramos, A.M. (2019). Estimulación del Desarrollo psicológico infantil. México: UNAM, FES-Zaragoza. En: <https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/>
- Bezrukikh, M.M. (2009). La enseñanza de la escritura. Moscú: Rama Publishing.
- Bezrukikh, M.M., Dubrovinskaya, N.V., Farber, D.A. (2004). *Psicofisiología del niño*. Moscú: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute, MODEK.
- Cavanagh, P. (2005). The artist as neuroscientist. *Nature*, 434, 301–307.
- Del Giudice, E., Grossi, D., Angelini, R., Crisanti, A. F., Latte, F., Fragassi, N. A. y Trojano, L. (2000). Spatial cognition in children. Development of drawing-related (visuospatial and constructional) abilities in preschool and early school years. *Brain and Development*, 22(6), 362–367.
- Dubrovinskaya, N., Farber, D., Bezrukikh, M. (2000). *Psicofisiología del niño*. Moscú: Vladost Press.
- Elkonin, D.B. (2016). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En: Yu. Solovieva, L. Quintanar. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México, Trillas.
- Galperin, P.Y. (1998). Actividad psicológica como ciencia objetiva. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Glozman, J.M. (2009). *Neuropsychology of childhood*. Moscow: Academy.
- González, C., Solovieva, Y., Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y Psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *RevFacMed*, 60(3), 177–187.
- González, C., Solovieva, Y., Quintanar, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 19–31.
- La Femina, F., Senese, V. P., Grossi, D., y Venuti, P. (2009). A battery for the assessment of visuo-spatial abilities involved in drawing tasks. *The Clinical Neuropsychologist*, 23(4), 691–714.
- Lobodanov, A.P. (2013). Semiotica del arte: historia y ontología. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A.R. (1970). The functional organization of the human brain. *Scientific American*, 222, 406–413.
- Luria, A.R. (2011). Las funciones corticales superiores del hombre. México: Distribuciones Fontamara.
- Maravilla, L., Solovieva, Yu., Pelayo., H., Quintanar, L. (2019). Análisis de tareas para las funciones espaciales en niños escolares con diagnóstico de TDAH. *Pensamiento Psicológico*, 17(1), 101–112.
- Obukhova, L.F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior.
- Pellicer, M. (2000). Los dibujos de los zurdos: percepción y lateralidad. Barcelona, Universitat Jaume I.
- Pilayeva, N.M., Akhutina, T.V. (1997). Escuela de atención. Moscú: Inter.
- Pilayeva, N.M. (1998). Apoyo neuropsicológico para los grupos de enseñanza correctiva y desarrollo. En: E. D. Xomskaya, T. V. Akhutina (Eds.) *Materiales de I Conferencia Internacional dedicada a la memoria de A.R. Luria*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Quintanar, L., Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 67–87.
- Quintanar, L., (2008). Dificultades en la lectoescritura. Valladolid: Editorial de la Infancia.



- Ramírez Barreda, M.R. (2019). Efectos de introducción del dibujo sobre las funciones espaciales en preescolares. Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. Puebla: BUAP.
- Rocha, J., Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2005). El desarrollo de las imágenes internas en niños con alteraciones del lenguaje. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 5(1), 13–26.
- Sáinz, A. (2003). El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos. Madrid.
- Salmina, N.G. (1988). Signo y símbolo en la educación. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina, N.G. (2019). Indicadores de la preparación de los niños para la escuela. En: Solovieva Yu., Quintanar L. *Antología del desarrollo psicológico del niño para la edad preescolar*. México: Trillas.
- Sardá, C.N., Quintanar, L., Solovieva, Y. (2003). La formación de las imágenes de los objetos en niños con condiciones de extrema pobreza. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 3(2), 41–53.
- Sarmiento, M.J., Castellanos, J. (2015). Formación de la actividad gráfica en preescolares: Aportes desde la neuropsicología histórico-cultural. Unisul, Tubarão, 9(15), 8–23.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2002). Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 217–235.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2007). Análisis neuropsicológico de la acción escolar. *Revista general de psicología aplicada*, 60, 217–234.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2012). Formation of Drawing Activity in Mexican Pre-school Children. *Psychology Research*, 2(8), 479–489.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25(2), 167–182.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2015). Drawing in Pre-school Children as a Strategy for Preparation for School. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9(1), 50–61.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2016). Dibujo como la actividad formativa. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2017). Enseñanza de la lectura, método práctico para la formación lectora. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. (2018). Educación neuropsicológica infantil. México: Trillas.
- Solovieva Y., Quintanar L. (2019). Playing activity with orientation as a Method for Preschool Development. *Psychological Educational Studies*, 11(4), 49–66.
- Solovieva, Yu. (2020). Estrategias del dibujo como preparación para la lectoescritura. En: V. Feld, M.F. Pighín (Comp) *Neuropsicología del Aprendizaje*. Buenos Aires: Lugar el Editorial, 127–142.
- Talizina, N. (2019). La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tsvetkova, L.S. (1972) Enseñanza rehabilitatoria en casos de lesiones locales cerebrales. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 234–247.
- Vigotsky, L.S. (1995). Obras Escogidas. Tomo 3. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996). Obras Escogidas. Tomo 4. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (2007). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юлия Валерьевна Соловьева, PhD в области психологических наук, профессор Автономного университета Пуэбла, Пуэбла, Мексика, aveiveolosailuy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Мария Раquel Рамирес Барреда, Школа Кеплера, Пуэбла, Мексика, ck@colegiokepler.edu.mx

Луис Кинтанар Рохас, PhD в области психологических наук, научный сотрудник Автономного университета Тласкала; профессор Автономного университета Пуэбла, Пуэбла, Мексика, ranatniuq@icloud.com, <https://orcid.org/0000-0002-9192-5310>

ABOUT THE AUTHORS

Yulia V. Solovieva, PhD in Psychology, Professor of the Autonomous University of Puebla, Puebla, Mexico, aveiveolosailuy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

María Raquel Ramírez Barreda, Kepler School, Puebla, Mexico, ck@colegiokepler.edu.mx

Luis Quintanar Rojas, PhD in Psychology, Researcher of Tlaxcala Autonomous University; Full Professor in Puebla Autonomous University, Puebla, Mexico, ranatniuq@icloud.com, <https://orcid.org/0000-0002-9192-5310>

Поступила: 17.08.2024; получена после доработки: 13.09.2024; принятая в печать: 13.10.2024.

Received: 17.08.2024; revised: 13.09.2024; accepted: 13.10.2024.