

**Нестерова Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116; e-mail: nes.tan@mail.ru.

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ КОНТРАСТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
(КОНСТАТИРУЮЩАЯ СТАДИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** контраст; графический образ; младшие школьники; контрасты величины, светлоты, формы, цвета изображаемых предметов.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты констатирующей стадии экспериментального исследования, подтверждающие теоретико-методологическое положение гипотезы, рассматривающей контраст в русле универсального развивающего психолого-педагогического средства наглядно-практической направленности.

**Nesterova Tatiana Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Methods of Teaching School Subjects at a Special (Correction) School of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**EXPERIENCE OF APPLICATION OF CONTRAST IN THE PROCESS  
OF BUILDING GRAPHIC IMAGE OF JUNIOR PUPILS  
(STATING STAGE OF RESEARCH)**

**KEY WORDS:** contrast; graphic image; junior pupils; contrasts of size, brightness, shape, color of the depicted objects.

**ABSTRACT.** The results of the stating stage of the experimental research are given, which prove theoretical and methodological point of the hypothesis, treating contrast as a part of universal developmental psychological and pedagogical means of visual-practical orientation.

Структурные изменения в области образования направлены на освоение новой его национальной парадигмы, концентрирующей в себе такие качества, как универсальность, динамичность, полноту информации о мире, вариативность педагогических форм. Центральное место в ней занимают вопросы, связанные с осуществлением прав формирующейся личности ребенка, независимо от его физических, психических или социальных возможностей. Проектирование индивидуального образовательного маршрута, соответствующего психофизическому развитию учащегося, нацелено на оказание своевременной и адресной помощи каждому ребенку. Своеобразие психолого-педагогической поддержки на современном этапе реформирования образования заключается в обращении педагогов к таким универсальным механизмам воздействия на личность, которые закладывают у школьников особую готовность к познанию, качественному освоению знаний и умений, помогают им добиться успеха как в образовательной, так и в профессиональной деятельности.

Целью констатирующего этапа заявленного в заголовке экспериментального исследования является практическое подтверждение теоретико-методологических положений гипотезы, рассматривающих *контраст как универсальное развивающее*

*психолого-педагогическое средство наглядно-практической направленности, которое оптимизирует познавательные процессы учащихся с разным уровнем интеллектуальных возможностей [4; 5]. На наш взгляд, более продуктивно его воздействие может проявиться в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что, с одной стороны, в результате интенсивного формирования психических функций в предшествующий возрастной период у детей уже заложены основы познавательных способностей (А. Л. Венгер, Л. В. Воронина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.), с другой, — динамика сензитивного развития в становлении детей еще сохраняется повышенной (Е. И. Игнатьев, А. А. Люблинская, А. А. Мелик-Пашаев, М. Монтессори, В. С. Мухина и др.). При этом поступательное развитие учащихся осуществляется в ходе обучения различным видам деятельности, в том числе изобразительной. В формировании познавательной сферы она как форма наглядно-практической деятельности имеет большое значение. Установлено, что существует прямая зависимость между графическим мастерством и степенью сформированности познавательных процессов (сенсомоторных, образных, мыслительных).*

Экспериментальные действия осуществлялись индивидуально на базе массовых

общеобразовательных учреждений № 611 (Москва), 5, 88 (Екатеринбург) и специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида № 895 (Москва), 73, 101, 118, 123, 158 (Екатеринбург). Обследовались учащиеся второго класса (средний возраст — 8 лет 5 мес.), четвертого класса (средний возраст — 10 лет 7 мес.) с развитыми познавательными возможностями; учащиеся со сниженным познавательным ресурсом тех же возрастных групп (средний возраст 9 лет 7 мес. и 11 лет 5 мес. соответственно), с диагнозом легкой (F70) и умеренной степени (F71) умственной отсталости (по МКБ-10).

Эксперимент состоял из **четырёх серий**, в ходе которых проверялось влияние на графический образ школьников **контрастов** следующих типов: *величины* (образуется предметами одинаковой и разной формы), *светлоты* прямого действия (образуется темной фигурой на светлом фоне и наоборот — светлой фигурой на темном фоне), *формы* и *цвета*. Во всех сериях испытуемые рисовали по представлению и с натуры, выполняли предметно-практические задания (апликацию, сериацию, подбор к натурной композиции точного изображения из числа ошибочных вариантов), отвечали на вопросы.

Для анализа полученных данных была разработана критериально-уровневая шкала, представляющая собой *совокупность качественных и количественных параметров изображений*.

**Качественный** оценочный **подход**, основанный на компонентах графического образа [3], учитывал наличие у школьников необходимых представлений, умения наблюдать реальные предметы, состояние художественных умений и навыков (организация композиции, графические построения, разновидность контурной линии, способ изображения — применение фона и понимание его функции, цветовые предпочтения, владение инструментом), а также эмоциональный интерес к работе и выбор выразительных приемов. Этот подход *был общим для всех четырёх серий*.

**Количественный подход** определил четыре уровня успешности в передаче контраста: **усиленный** (I), **умеренный** (II), **ослабленный** (III), **отсутствующий** (IV), — но их *содержание зависело от видового характера каждой серии*.

Так, применительно к **контрасту величины** к самому высокому (I) уровню были отнесены рисунки, в которых *различия в высоте* предметов составляли *более 1/2*; к следующему (II), также высокому — работы с разницей по высоте ровно *1/2*; к пониженному (III) — работы с соотношением

высот *менее 1/2*; к самому низкому (IV) — изображения, *не имеющие различий*.

Количественные показатели **контраста светлоты** между фигурой и фоном были проградированы следующим образом: *темно-коричневый объект на белом фоне* (прямой контраст), как и *белый на темно-синем* (обратный контраст), относились к высокому (I) уровню; *коричневый объект на белом фоне* и *белый на синем* относились также к высокому (II) уровню; *светло-коричневый (желтый) объект на белом* и *белый объект на светло-синем (голубом)* рассматривались как свидетельства пониженного (III) уровня; к самому низкому (IV) уровню были отнесены рисунки, не имевшие *различий между фигурой и фоном*.

Способность к воспроизведению **контраста формы** зависит от того, насколько точно школьник может установить соотношение высоты и ширины предметов (пропорции) и выявить степень искривления боковых поверхностей. Поэтому высокому (I) уровню соответствовали работы, в которых предметы различались *пропорциями* (низкие и широкие, высокие и узкие), *очертаниями боковых поверхностей* (округлые, прямолинейные, ломаные, волнистые, комбинированные), *величиной* (большие, маленькие); следующему (II) — изображения с *различиями в пропорциях и очертаниях боковых поверхностей* или в *пропорциях и величине* предметов; ослабленному (III) — графические формы, имеющие *небольшие различия в величине и деталях*; низкому (IV) — линейные построения *совсем без различий*, т. е. уподобленные друг другу по форме.

При определении количественных параметров **контраста цвета** учитывался тот факт, что в *хроматическом круге цвета*, расположенные напротив друг друга, образуют *контрастные пары*, в соответствии с чем *рисунки с цветом объекта и фона из этих пар* (синий — оранжевый, красный — зеленый, фиолетовый — желтый) отнесены к высокому (I) уровню; если *цвет фона соответствовал соседнему с парным к объекту* (синий на красном или желтом; красный на голубом, синем или желтом; фиолетовый на оранжевом или зеленом), то работы причислялись к хорошему (II) уровню; если *цвет фона приближался к цвету объектов* (синий на голубом, зеленом или фиолетовом; красный на оранжевом или фиолетовом; фиолетовый на красном или синем), это считалось показателем ослабленного (III) уровня; рисунки с *белым фоном или фоном, совпадающим с цветом объектов*, классифицировались как относящиеся к самому низкому (IV) уровню.

Результаты *первой серии* экспериментов (контраста величины) показали следующее [См. подр.: 1]. У младших школьников с развитыми познавательными способностями все компоненты графического образа сбалансированы: в рисунках по представлению и с натуры, в предметно-практической деятельности и речи точно отображаются не только существенные признаки объектов (величина, форма, цвет, пространственные отношения), но и различия в них. Естественно, что в силу возрастной динамики качество графического образа было выше в четвертом классе, чем во втором. Между тем сравнение в каждой возрастной группе показателей двух первых заданий с последним продемонстрировало обучающий эффект контраста уже на стадии констатирующего этапа исследования. В рисунках увеличилась точность в передаче формы и пропорций предметов.

Учащиеся со сниженным познавательным ресурсом в условиях самостоятельного анализа натурной композиции из предметов одинаковой формы отмечают различия в величине как характерную особенность композиции. При ярко выраженной бедности предметных представлений эти различия являются для них легко выделяемым признаком и довольно точно отображаются в рисунках. У детей, для которых имеют значение трудные для вычленения и изображения форма, цвет, детали функционального назначения, внимание к различиям в величине снижается, что подтверждают и ответы на вопросы. На фоне улучшения качества графического образа в целом контраст в величине сглаживается. Такие дети также хорошо различают величину предметов разной формы и передают ее в предлагаемых видах деятельности. При этом способ создания графического образа остался на одном уровне: примитивные, стереотипные изображения во втором классе и обогащенные деталями, цветом, пространственными признаками в четвертом. Все это соответствует специфическим особенностям изобразительной деятельности детей данной категории (З. А. Апацкая, О. П. Гаврилушкина, Т. Н. Головина, И. А. Грошенков, Е. И. Екжанова, Н. П. Сакулина).

Показатели *второй серии* экспериментов свидетельствуют о том, что знакомство с контрастом светлоты происходит одинаково у обеих групп испытуемых [2]. Однако если уровень развития графического образа у учащихся с развитой познавательной сферой позволяет утверждать, что различия в светлоте предметов, обогащая художественное содержание изображаемого, придают рисункам творческую

индивидуальность, то у детей со сниженными способностями всё обстоит иначе. Особенности их познавательной, эмоционально-волевой, двигательной сфер вносят своеобразие в восприятие и отображение оттенков светлоты, что наиболее ярко проявляется в графических работах и речи. Без представлений о художественно-выразительной функции фона, целенаправленных действий восприятия противопоставление фона фигуре в рисунках с натуры возникает спонтанно лишь при прямом контрасте. Учащиеся просто раскрашивают наблюдаемый объект в коричневый цвет, который в «сильном», «умеренном», «ослабленном» тоне контрастирует с фоном белого листа бумаги. Градации в оттенках обусловлены, во-первых, индивидуальными особенностями восприятия, во-вторых, умением выполнять штриховку нужной яркости. В опытах же со светлой фигурой на темном фоне, не получив установки на изображение фона, школьники его не выделяют в рисунках. Возрастной динамики при отображении обратного контраста в графике не обнаружено. Более успешно отношения светлоты определяются при составлении аппликации и выборе правильного варианта из нескольких ошибочных.

Было также установлено, что, не связывая между собой фигуру и фон, в ответах на вопросы учащиеся со сниженными познавательными способностями его не называют. Высказываний о фоне больше при обращении к светлой фигуре (обратный контраст), чем к темной (прямой контраст). Вероятно, по их мнению, темный фон лучше подходит к определению фона, чем светлый. Недостатки в восприятии фона вокруг предметов наблюдались и у школьников с развитыми познавательными способностями, но, хорошо принимая обучение, они ориентировались уже при выполнении задания.

Учащиеся обеих категорий дифференцируют насыщенные и малонасыщенные оттенки в пределах одного цвета, передают порядок усиления и порядок ослабления градаций светлоты. Детям с ограниченным познавательным ресурсом проще воспроизвести порядок усиления тона, но в речи они плохо разграничивают понятия «цвет» и «светлота»: названия цвета применяют к слабоокрашенным образцам, названия светлоты — к оттенкам с насыщенным тоном. Обозначения светлоты они также чаще употребляют тогда, когда озвучивают ряд от светлого к темному оттенку, но реже при обратном движении — от темного к светлomu. Ту же особенность продемонстрировали и учащиеся массовой школы, но лишь в речевой характеристике

градаций от темного к светлому. Исследование показало, что школьники с развитыми и сниженными познавательными способностями испытывают трудности в разграничении оттенков светлоты, но если у первых затруднения проявляются только на вербально-логическом уровне познания, то у вторых распространяются и на сенсорно-перцептивный.

Анализ результатов **третьей серии** выявил, что младшие школьники с развитыми познавательными способностями рисуют объекты во фронтальном положении, выбирая в процессе восприятия наиболее информационную из сторон, поскольку владеют комплексом исполнительских действий, достаточным для воспроизведения характерных предметных свойств. Восприятие же детей с ограниченными возможностями познания направлено на ярко выраженные признаки и резко выступающие детали, что не соответствует конструктивной логике объектов и впоследствии приводит к искажению формы в рисунках. В ходе эксперимента также обнаружены следующие особенности.

Во-первых, отображение контраста формы в рисунках обусловлено познавательными процессами, которые у учащихся массовой школы достаточно сформированы, поэтому, анализируя конструктивные элементы предметов, они точно воспринимают форму и передают изобразительно-выразительными средствами. Схематичные, часто искаженные представления учащихся коррекционной школы об изображаемых предметах, ограниченный опыт художественно-исполнительских действий влияют на то, что второклассники, рисуя по представлению, передают различия ослабленно или совсем не передают их (см. табл. 1), но, в силу возрастных изменений и традиционного обучения, в четвертом классе у них наблюдается некоторая динамика в данном аспекте.

Во-вторых, учащиеся обеих категорий лучше отображают контраст формы в рисунках с природы, чем по представлению (ср. табл. 1 и 2), что обусловлено влиянием чувственного восприятия, активизирующего аналитико-синтетическую деятельность мышления и способствующего выделению различий в изображаемых объектах (Т. Г. Казакова, Г. В. Лабунская, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, В. С. Щербаков и др.). Так, познавательный компонент графического образа совершенствуется уже у второклассников со сниженным ресурсом развития. Если, рисуя по представлению, они уподобляют объекты по форме, то в условиях непосредственного наблюдения треть испытуемых, самостоятельно вы-

деляя различия, передает их в графике. Положительную динамику продемонстрировали четвероклассники, что, вероятно, связано с возрастными преобразованиями в структуре перцептивных действий, повысившими точность и избирательность восприятия, а вместе с тем и качество исполнительских операций. В графическом образе учащихся с развитыми познавательными возможностями прослеживались те же особенности, но в более выраженной форме.

Таблица 1

Отображение контраста формы в рисунках по представлению, %

Уровни отображения	Учащиеся			
	массовой школы		коррекционной школы	
	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.
Усиленный	27,5	35,0	5,0	27,5
Умеренный	30,0	25,0	5,0	7,5
Ослабленный	37,5	32,5	42,5	12,5
Отсутствие	5,0	7,5	47,5	52,5

В-третьих, обследуя объекты с помощью вопросов, учащиеся коррекционной школы не могут оформить сенсорную информацию в речевое высказывание. Многие вербально не дифференцируют не только конструктивные элементы объектов (высоту, ширину), но и главные признаки: форму, величину, цвет. К 4-му классу в условиях специального обучения у них начинает устанавливаться связь между чувственно-образной и речевой сферой. Учащиеся же массовой школы обозначают словами характерные особенности каждого конструктивного компонента.

Таблица 2

Отображение контраста формы в рисунках с природы, %

Уровни отображения	Учащиеся			
	массовой школы		коррекционной школы	
	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.
Усиленный	50,0	67,5	5,0	35,0
Умеренный	25,0	20,0	27,5	25,0
Ослабленный	17,5	12,5	25,0	22,5
Отсутствие	7,5	0	42,5	17,5

В-четвертых, составляя аппликацию, второклассники как массовой, так и коррекционной школы предпочитают подчеркнутые различия (42,5 и 52,5 %) реальным умеренным (37,5 и 17,5 %); в четвертом классе точность повышается (соответственно до 25,0 и 30,0 %; 60,0 и 42,5 %), что мы также связываем с возрастной динамикой. Поскольку аналитико-синтетическая обработка сенсорной информации происходит сначала по упрощенной схеме, то внимание младшей группы испытуемых привлекают резкие отличия. Позже развитие всех механизмов познания позволяет детям устанавливать более тонкие связи

между частями объектов. Однако *различные варианты контраста формы в готовых изображениях для учащихся коррекционной школы оказались задачей повышенной сложности*. Непосредственное наблюдение помогло лишь трети второклассников (32,5 %) и половине четвероклассников (47,5 %) соотнести пропорции с точным изображением. *Учащиеся массовой школы с заданием справились легко*.

Несмотря на то что констатирующий этап исследования не предусматривал целенаправленных действий формирующего характера, в результатах выполнения заданий (в повторном рисовании с натуры) проявилась положительная динамика, которая свидетельствует о влиянии контраста формы на развитие познавательной сферы школьников (см. табл. 3).

Таблица 3

Отображение контраста формы при повторном рисовании с натуры, %

Различия в конструктивных компонентах	Учащиеся			
	массовой школы		коррекционной школы	
	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.
Есть	87,5	97,5	67,5	77,5
Нет	12,5	2,5	32,5	22,5

Таким образом, *контраст в форме изображаемых объектов усовершенствовал графический образ рисунков младших школьников как с развитыми, так и со сниженными познавательными способностями*. Но если у первой группы испытуемых *выраженные позитивные изменения происходили в более раннем возрасте, то у второй, в силу объективных причин, намного позже*.

Экспериментальные данные **четвертой серии** свидетельствуют о том, что полнота отображения контраста цвета в рисунках обусловлена не только психолого-педагогическими особенностями учащихся, но и качеством педагогического сопровождения.

*У детей с развитой познавательной сферой вызванное творческими потребностями, интересами и эмоциональным настроением желание рисовать яркими красками возникает довольно рано*. Усвоив изобразительно-выразительные приемы работы красками еще в дошкольном возрасте, младшие школьники затем успешно их совершенствуют под руководством педагога, о чем свидетельствуют *гармония цветовых отношений, осознанное применение художественных средств, высказывания детей в процессе работы*. Они передают *усиленный и умеренный контраст*, рисуя по представлению, в 70–80 % случаев, с натуры — в 100 % случаев.

*Школьники со сниженными возможностями познания как во втором, так и в четвертом классах стремятся применять яркие насыщенные цвета, чтобы создать выразительные изображения, но их действия ограничивает несовершенство психофизических функций*. Поэтому *в рисунках по представлению усиленный и умеренный контраст встречается лишь в 30–45 % случаев*. Хотя с возрастом прослеживается незначительная позитивная динамика, характерной особенностью является то, что во многих рисунках и второклассников, и четвероклассников встречаются абстрактные цветовые пятна, не объединенные в предметную форму.

*Успешность отображения контраста повышается в рисовании с натуры: во втором классе — до 55,0 %, в четвертом — до 85,0 %*. Однако *в графическом образе отмечается качественная неоднородность*. Так, *одна группа испытуемых, не зная специфики рисования с натуры, изображает яркими пятнами тот предмет, который умеет рисовать*. Другая — *выделяет цветовые различия в деталях, но, не установив между ними пространственных и смысловых связей, не отображает целостного облика предмета*. Очевидно, что познание *цвета контраста находится у этих школьников на уровне разрозненных ощущений*. Третья группа что-то знает о фоне, но, *не владея исполнительскими навыками, не может передать контраст между фоном и предметом*. Лишь испытуемые четвертой группы, имеющие более развитое восприятие и некоторый практический опыт исполнительских действий, пытаются *изобразить и предмет, и фон*.

Трудности в восприятии подтверждают и ответы на вопросы. *Обозначая словами цветовые градации, многие учащиеся коррекционной школы не связывают их с чувственным опытом*. В результатах выполнения аппликации и подбора изображения к реальным предметам проявилась особенность, отмеченная в серии с контрастом формы: младшая группа детей предпочитает усиленный контраст цвета, старшая — умеренный.

Экспериментальные действия показали, что *применяемые методы и приемы обучения изобразительной деятельности школьников со сниженными познавательными возможностями не формируют не только знаний о свойствах хроматических цветов, но и умений передавать их художественно-выразительными средствами*. Учащимся второго класса понятие «фон» совсем не знакомо, учениками четвертого понимается как предметная среда. Между тем большинству испытуемых массовой школы известно, что фон — принад-

лежность любого изображения, и они владеют техникой его воспроизведения. Орудийные же операции кистью и красками у исполнителей с ограниченным ресурсом познания во втором классе находятся в начальной стадии освоения, соответствуют умениям детей с развитой познавательной сферой 4–5 лет. Даже в четвертом классе они не продемонстрировали специфических умений при работе кистью и красками (не знали, для чего нужна палитра и как смешиваются цвета).

Следует сказать и о том, что в *программах по изобразительному искусству* (И. А. Грошенко, М. Ю. Рау), реализуемых в специальной (коррекционной) школе VIII вида, отсутствует раздел, предусматривающий последовательное обучение школьников технике работы кистью и красками, т. е. то учебное содержание, которое развивает цветовое восприятие и формирует представления о выразительной функции цвета. Вместе с тем повторное изображение с натуры продемонстрировало положительную динамику. В рисунках не только отразились контрастные различия (75,0 % во втором, 100 % — в четвертом классе), но и произошли позитивные изменения со всеми компонентами графического образа.

Результаты констатирующего этапа исследования подтверждают гипотезу о том,

что **контраст как универсальное психолого-педагогическое развивающее средство наглядно-практической направленности оказывает положительное влияние на графический образ школьников с различными познавательными способностями**. Действие контраста обусловлено, во-первых, психофизическими особенностями обучающихся, во-вторых, качеством педагогического сопровождения. Поскольку *дети с развитыми познавательными возможностями* имеют соответствующую подготовку и хорошо воспринимают обучение, то *контраст в признаках наблюдаемых предметов помогает им самостоятельно ориентироваться в учебных задачах и совершенствует графический образ уже на стадии констатирующих мероприятий. Индивидуальные особенности детей со сниженными возможностями познания и изъяны в традиционном обучении изобразительной деятельности вносят своеобразие в процессы восприятия и отображения контраста*. Вместе с тем в ходе формирующего эксперимента было установлено, что и для данной категории школьников *контраст может выполнять роль эффективного образовательного средства*. Подробнее мы рассмотрим это в следующей статье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. НЕСТЕРОВА Т. В. Отражение величинного контраста в изобразительной деятельности умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников // Дефектология. 1991. № 6. С. 46–51.
2. НЕСТЕРОВА Т. В. Отражение светлотного контраста в изобразительной деятельности умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников // Дефектология. 1992. № 1. С. 12–18.
3. НЕСТЕРОВА Т. В. Графический образ в изобразительном творчестве детей // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). 2008. № 11 (68). С. 43–49.
4. НЕСТЕРОВА Т. В. Феномен контраста и его применение в обучении школьников изобразительному искусству // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 3 (78). С. 109–115.
5. НЕСТЕРОВА Т. В. Концепция применения контраста в образовании школьников // Педагогическое образование в России : науч. журн. 2012. № 4. С. 84–88.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. Л. Алексеев