

Т. В. Нестерова

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА РИСУНКОВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: изобразительная деятельность; графический образ рисунков детей с нарушенным интеллектом; познавательный компонент графического образа; исполнительский компонент графического образа; эмоционально-выразительный компонент графического образа.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается графический образ рисунков детей с нарушенным интеллектом, выделены его характерные особенности, показана зависимость формирования познавательного, исполнительского, эмоционально-выразительного компонентов от структуры дефекта.

T. V. Nesterova

SPECIFIC CHARACTER OF FORMING GRAPHIC FORM OF DRAWING CHILDREN WITH DISTURBANCE INTELLECT

KEY WORDS: figurative activities; graphic form of drawing children with disturbance intellect; cognitive component of graphic form; implementation component of graphic form; emotional and expressive component of graphic form.

ABSTRACT. the paper covers the graphic form of drawing children with disturbance intellect. A special attention is paid to distinctive peculiarity of graphic form. It shows dependence of forming cognitive, implementation, emotional and expressive component from structure of defect.

В изобразительном творчестве проявляются интеллектуальная, зрительно-двигательная, эмоциональная сферы личности детей. Психофизическое развитие юных авторов, имеющих умственные нарушения, при всем его своеобразии и сложности подчиняется тем же закономерностям, что и развитие функциональных систем в норме (Л. С. Выготский). Исходя из содержания компонентов графического образа (познавательного, исполнительского, эмоционально-выразительного) детского рисунка [9], раскроем специфику каждого из них у детей данной категории.

Известно, что формирование его познавательного компонента осуществляется последовательно на трех уровнях психического отражения объектов ре-

альной действительности: в ощущениях и восприятии, в представлениях, в речи. Становление всех видов восприятия происходит в раннем возрасте. Занимаясь сначала предметно-практической, игровой, а затем и изобразительной деятельностью, дети приобретают чувственный опыт. Для успешного развития функций восприятия важно овладеть практической ориентировкой, позже на ее основе возникает ориентировка с помощью психических процессов. Исследования А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой показывают, что у дошкольников с нарушенным интеллектом без специального коррекционного воздействия практическая ориентировка не появляется: «Выполняя то или иное задание, ребенок не может ориентироваться в его услови-

ях, не знает, на какие свойства и отношения предметов нужно опереться... умственно отсталые дети не овладевают поисковыми способами ориентировки» [5, с. 6]. Эти особенности препятствуют, с одной стороны, образованию таких важных для создания рисунка свойств восприятия, как целостность и предметность, с другой, — задерживает формирование наглядно-действенного, а затем и наглядно-образного мышления, также играющих большую роль в изобразительной деятельности.

Образ-восприятие, который ложится в основу познавательного компонента графического образа, является результатом совместной работы комплекса анализаторов: зрительного, тактильного, кинестетического, звукового. Главным моментом при этом становится интерес к окружающему предметному миру и, как его следствие, активное двигательное поведение ребенка. В силу ряда ограничений, дошкольники с нарушенным интеллектом не обладают данным качеством, в рамках практических действий не реализуют всех возможностей сенсорного познания, определяющего развитие образной сферы. Интенсивное формирование образной сферы осуществляется в игровой, и закрепляется знаком (графикой или словом) в начальных формах изобразительной и речевой деятельности. Однако к 6—7 годам ведущим видом деятельности рассматриваемой группы детей оказывается не игровая, а предметная. Это означает, что к моменту поступления в школу у них отсутствует познавательная база для формирования образа, пригодного для изображения, следовательно, не возникает предметного рисунка.

Специфические черты их познавательной сферы более ярко выражены при переходе от восприятия к представлению. В норме образ схематизируется, но одновременно подчеркиваются такие информативные признаки объектов, как форма, цвет, величина. Перенос чувственно выделенных предметных свойств на уровень представления у дошкольников с нарушенным интеллектом практически отсутствует, а у младших школьников протекает своеобразно. Большое значение в образовании представлений,

пригодных для изображения, имеет целостность восприятия, хорошо развитая уже у старших дошкольников с сохраненным интеллектом, но у этих детей ее не всегда отмечают даже в младшем школьном возрасте. Замедленность, узость, фрагментарность обзора окружающего препятствуют полному выделению свойств и частей объектов и установлению на этой основе связей между ними. В результате упускаются из внимания признаки, играющие главную роль в образовании качественных представлений.

Вместе с тем их целостность, а также дифференциация во многом зависят от содержания усвоенного ребенком сенсорного эталона, от способа выполнения перцептивных действий, от умения обозначить тот или иной признак словом. Ограничения в познании приводят к тому, что у детей с нарушенным интеллектом знакомство с сенсорными эталонами задерживается до школы. Следует также отметить, что многие не владеют понятиями формы, спектральных цветов, величины и в начале обучения. Информация об изображаемых предметах поступает к ним в неполном, а нередко в искаженном виде. Так, при самостоятельном рассматривании учащиеся не ориентируются на главные особенности объектов, выделяют легко заметные свойства (пестрые цветовые сочетания, резко выступающие детали), те, которые «лежат на поверхности. Скрытые свойства объектов, такие как конструкция, строение, специфические очертания формы, мелкие детали функционального назначения, ими не замечаются. Вследствие этого объекты, обладающие индивидуальными признаками, в их рисунках превращаются в схему.

Представления об изображаемых предметах являются четкими, подвижными и устойчивыми, когда они закреплены в речи. Замедленное и своеобразное становление речи у данной категории детей коррелируется со сложностью их умственного дефекта. Ученые-дефектологи пишут: «...наиболее грубыми и стойкими оказываются нарушения смыслового уровня. Значительные отклонения наблюдаются в речевой регуляции деятельности умственно отсталого ре-

бенка» [10, с. 90]. Вторая сигнальная система играет большую роль в процессе дифференцирования чувственной информации. Исследуя эту проблему, В. И. Лубовский исходил из того, что слово оказывает сильное воздействие на деятельность анализаторов. Благодаря слову, она «может быть угнетена вплоть до полного прекращения восприятия соответствующих раздражителей или в той или иной степени усилена» [6, с. 26]. Так, у школьников с легкой степенью умственных нарушений словесное подкрепление способствует быстрому возникновению простых условных связей. «Простые... условные связи, выработанные у умственно отсталых детей, оказываются достаточно прочными», — пишет ученый [Там же, с. 56]. Частным случаем этого процесса является речевое сопровождение признаков изображаемых предметов, выделенных с помощью зрительно-двигательной перцепции.

Итак, познавательный компонент графического образа младших школьников с нарушенным интеллектом во многом отличается от нормы на всех трех стадиях психического отражения.

Позднее возникновение практической ориентировки отодвигает на более позднее время появление ориентировки с помощью психических процессов. Восприятие этих детей не достигает нужного уровня развития в дошкольном возрасте, поэтому к моменту поступления в школу у них отсутствуют представления, пригодные для изображения. Не способствуют их формированию и низкие вербальные возможности детей.

Исполнительский компонент графического образа строится из программы двигательных задач, основанной на представлении об изображаемом предмете, и специальных движениях рук, подчиненных логике операций с конкретным художественным материалом и инструментом.

Программа двигательных задач у детей с нарушенным интеллектом опирается на неполные, схематичные, фрагментарные, в некоторых случаях искаженные представления об изображаемых предметах. В освоении орудийных операций они сильно отстают от нормы. Это объясняет многие трудности при

обучении исполнительским действиям. Однако главным недостатком развития изобразительной техники данной категории школьников является расхождение между предметными представлениями и исполнительскими действиями.

Так, учащиеся, имея некоторые представления об изображаемых предметах, не могут их воспроизвести графически. Основная причина этого противоречия заложена в слабой согласованности зрительно-двигательного взаимодействия.

Становление зрительно-двигательного взаимодействия происходит в дошкольном возрасте, сначала в процессе ориентировочно-исследовательских действий, затем в игровой и изобразительной деятельности. Но дошкольники с нарушенным интеллектом пассивны при обследовании объектов. Не производя с предметами никаких действий, им не удается познать их формы, величины, конструктивного расположения частей. Подобное поведение тормозит развитие зрительно-двигательной координации.

Очевидно, что у первоклассников коррекционной школы, система условно-рефлекторных связей, определяющая изобразительные действия, будет сильно отставать от нормы. Вместе с тем слабо развитый мускульный аппарат им не позволит осуществлять тонкие, дифференцированные движения кистей, пальцев рук и глаз. Межанализаторные механизмы школьников, не получив развития в более раннем возрасте, также будут работать не в полную меру. Зрительно-двигательное взаимодействие, являясь функциональным образованием сознательной деятельности, регулируется всеми звеньями сложной системы мозговых структур. Поражение какого-либо одного звена вносит рассогласование во все виды психических процессов. Так, нарушения в интеллектуальной сфере ограничивают у детей способность к «выработке относительно сложных двигательных формул», к быстрой смене моторных установок. При этом исполнительские операции, с одной стороны, лишаются точности и целенаправленности, с другой — контроля и регуляции зрением.

Отмеченные особенности влияют на формирование изобразительных умений

и навыков, становление которых происходит при данной форме патологии гораздо медленнее, чем в норме, что проявляется в неспособности к восприятию движений по показу, в скорой утомляемости, в слабости движений, в появлении лишних движений. В результате страдает качественная сторона физической стадии исполнительного акта: движения схематичны, бедны, однообразны, аритмичны. В более тяжелых случаях умственных нарушений художественно-графические умения не формируются совсем.

Н. П. Вайзман выявил зависимость двигательных нарушений от степени снижения интеллекта. У детей, умственный дефект которых выражен незначительно, меньше поражаются двигательные функции, но возникают ограничения в сенсорном развитии, особенно в смысловой стороне действий: «Относительная замедленность движений объяснялась недостаточностью осмысления задания... недостаточное знание правил игры, неумение применять их, повышенная отвлекаемость...» [1, с. 62]. Заметим, что в условиях коррекционной поддержки постепенно у таких учащихся происходит ослабление моторной недостаточности. Важное место в этом виде коррекции занимает речь педагога и самих детей. Но в силу того, что у них ограничена обобщающая функция словесного подкрепления, производимые ими действия часто не согласуются как с инструкцией, так и со сменой обстановки. Плохая осмысленность ситуации снижает активность действий во временных и пространственных структурах, что выражается в их неадекватности, неточности и своевременности. Указанная специфика речевой регуляции действий затрудняет также решение двигательных задач с опорой на память.

Связь двигательных актов с речевой деятельностью раскрыл В. И. Лубовский, доказав экспериментально, что, во-первых, у школьников с нарушенным интеллектом адекватная вербализация отстает от появления дифференцировки в двигательных реакциях, во-вторых, дифференцировка без адекватной вербализации остается неустойчивой, нуждается в постоянном словесном подкре-

плении [6]. Эти научные выводы имеют прямое отношение к процессу обучения художественно-графическим умениям. Так, сначала учащиеся, подражая действиям педагога, практически осваивают предложенный алгоритм движений, а затем закрепляют его в речевых средствах. Формирование же стойких исполнительских умений требует неоднократного повторения, как того, так и другого.

Исследуя изобразительную деятельность учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида, И. А. Грошенков выделил три группы детей с выраженными различиями в организации физической стадии исполнительских действий.

Первой группе свойственны уверенные, целенаправленные и четкие графические действия. Эти школьники хорошо раскрашивают рисунок, поскольку их движения точны и ритмичны.

Исполнительские действия детей *второй группы* торопливые и расторопленные: движения рук — быстрые, размашистые, иногда импульсивные. В управлении художественным инструментом отсутствуют точность и ритмичность, темп движений нарастает к концу выполнения задания, от чего страдает качество рисунков.

Учащиеся *третьей группы* осуществляют изобразительные операции вяло и заторможено. Их ручная моторика плохо развита, поэтому движения ограничены и напряжены. Штрихи слабо обозначены, часто пропадают совсем. Медленный темп выполнения работы еще больше замедляется к ее завершению [2].

Однако характерной чертой исполнительского компонента графического образа детей рассматриваемой категории, является нарушение целенаправленной деятельности, которое присутствует на всех этапах создания рисунка. Подавляющее большинство исполнителей не планируют графическое построение, не придерживаются логической последовательности его выполнения, не проверяют свои действия.

И. А. Грошенков так описывает процесс раскрашивания учащимися узоров: «Вместо того чтобы сначала раскрасить соответствующие части в один цвет, а

оставшиеся — в другой, многие школьники беспорядочно меняют карандаш и нередко нарушают порядок чередования цветов» [Там же, с. 68]. Это говорит о том, что в основе их исполнительских умений лежит не обдуманное решение, а механическое подражание действиям взрослых.

Таким образом, исполнительский компонент графического образа рисунков детей с нарушенным интеллектом, как и познавательный, отличается специфическими особенностями, обусловленными структурой дефекта. В условиях оказания детям грамотной коррекционной помощи, может наблюдаться положительная динамика его развития.

Понятие графического образа включает в себя эмоционально-выразительный компонент. Именно в нем проявляется субъективное отношение детей к своему рисунку, оно определяет выбор средств художественного отображения. Интеллектуально одаренные дети к моменту поступления в школу практически владеют комплексом выразительных приемов. Это — разнообразные формы, яркие цвета, варианты линейного ритма и композиций. Предпочтение ребенком того или иного выразительного средства связано с уровнем развития его познавательной деятельности, зрительно-двигательного взаимодействия, эмоций и чувств, опытом эстетического восприятия реальных объектов и эстетически значимых произведений.

Эмоциональное переживание составляет часть творческого процесса. Способность к эмоциональному переживанию соотносится с развитием познавательной сферы.

Эмоции и чувства детей, посещающих коррекционные учреждения VIII вида, сильно отличаются от нормы. Наблюдается их неадекватное проявление, плохая дифференциация по отношению к объектам и явлениям реальной жизни. При этом одним детям свойственна пониженная эмоциональная восприимчивость, другим, — напротив, повышенная эмоциональная реактивность. Большинство первоклассников не имеют опыта эмоционально-эстетического познания окружающего мира и тем более опыта восприятия художественных произведений.

Э. А. Евлахова, исследуя восприятие сюжетной картины учащимися с умственными нарушениями, отмечает особенности понимания ими содержательной и эмоциональной сторон художественного произведения. Для раскрытия содержания картины нужно воспринять ее целостно. Только тогда происходит специфическое узнавание главных персонажей, на основе которого осмысливается сюжет произведения. Замедленность, фрагментарность, узость восприятия данных детей препятствуют пониманию ими содержания даже тех картин, которые имеют реалистическую направленность. Вместе с тем, качество осмысления можно повысить, если систематически и целенаправленно их рассматривать [3].

Эмоциональное воздействие произведения искусства на зрителя осуществляется, когда конкретное содержание отражено в адекватной ему изобразительной форме. Выразительность формы в сюжетной картине передается мимикой и движением изображенных персонажей, пластической моделировкой объектов, градациями света и тени, выбором колорита, общим построением композиции. Изучение восприятия эмоциональной стороны картины показало, что у учащихся с нарушенным интеллектом реакция на выразительные средства либо полностью отсутствует, либо выражена слабо. Так, при восприятии мимики отмечается грубое искажение смысла, неустойчивость в ответах, переход от одной оценки переживания к другой. Внешне подчеркнутые движения дети рассматривают автономно от внутреннего содержания персонажей, а сложные, тонкие переживания последних заменяют более простыми и грубыми [4].

На специфические проявления эмоций при восприятии эстетических средств указывает С. М. Миловская. Некоторые образцы изобразительного искусства вызывают у младших школьников с нарушенным интеллектом реакцию, совершенно противоположную по своему содержанию. Одни дети равнодушно относятся к достаточно выразительным образцам искусства, другие, независимо от содержания произведения, привлеченные яркостью вырази-

тельных средств, демонстрируют повышенное внимание и радость [7].

Отклонения от нормы в восприятии реальной действительности и произведений искусства определяют особенности изобразительного языка рисунков детей с нарушенным интеллектом во всех видах художественно-творческой деятельности. Поскольку они не видят в окружающих объектах стройности конструкций, изящных очертаний формы, цветовой гармонии, то у них не возникает эстетически окрашенных эмоций, а в процессе работы редко проявляется увлеченность и интерес. Действия данных исполнителей протекают либо механически заученно, либо вяло и пассивно. Отсутствует активность в выборе формы, цвета, ритма линий, вследствие чего изображения лишаются выразительности.

Одной из распространенных особенностей графического языка младших школьников с нарушенным интеллектом ученые называют стереотипность [2; 8]. Однажды усвоив изобразительный прием, они применяют его во всех работах. Отмечают и другие характерные черты: примитивность, схематичность, статичность. Примитивность и схематичность наблюдается в упрощении формы и конструкции, в потере многих деталей объектов. В рисунках отсутствует светотень, предметы не имеют объема, выглядят условно и декоративно. Изображения человека и животных свойственна статичность.

Рисую, исполнители должны уметь ориентироваться в пространстве листа бумаги. Нарушения в мыслительной сфере часто сопровождаются ограничением в пространственной ориентировке. Применительно к выразительной функции графического образа с этим связан целый ряд особенностей.

Представляет сложность пространственный анализ плоских и объемных предметов, также анализ пространственных отношений группы предметов. В рисунках с натуры и по представлению изображения сдвигаются (вверх, вниз, вправо, влево), искажается взаимное расположение предметов или частей внутри одного предмета, неоправданно уменьшаются (увеличиваются) изображения относительно размера формата. Во многих работах вертикальная ось

композиции наклонена вправо или влево, что создает впечатление «падающих предметов» [2].

Подавляющее большинство изображений выполнено графитным карандашом однородной контурной линией, что свидетельствует о недостатках в восприятии цвета и неумении его воспроизводить в рисунках. Установлено, что младшие школьники с нарушенным интеллектом испытывают трудности цветовых различия (за исключением случаев грубых отклонений), во-первых, из-за недоразвития дифференциации цветового тона и светлоты, во-вторых, из-за отсутствия прочной связи между хроматическим пигментом и его вербальным эквивалентом. При нормальном онтогенезе эти трудности преодолеваются в дошкольном возрасте, патологические изменения мозговых структур вносят своеобразие в деятельность познавательных процессов, не исключая хроматическое восприятие, долго определяя специфику графического образа. Грамотное и вместе с тем выразительное отображение цвета в рисунках зависит от целого комплекса специальных умений. Изучаемый контингент школьников сначала приобретает умение правильно различать и соответственно называть цвет. Намного позже приходит умение адекватно его применять в изображениях, и то исключительно в ходе коррекционного обучения.

В целом изобразительный язык рисунков данных детей по сравнению с нормой отличается слабой избирательностью и вариативностью в использовании художественно-выразительных средств. Интеллектуальные нарушения вносят специфику во все компоненты графического образа. Отклонения в развитии познавательной, эмоционально-волевой сферы, слабая согласованность зрительно-двигательного взаимодействия, неадекватно выражаемые эмоции, ограниченный опыт эстетического восприятия снижают его качество.

Вместе с тем его уровень развития является результатом художественной грамотности, который обусловлен целевой направленностью применяемых в обучении коррекционных методов и приемов, но об этом пойдет речь в следующей статье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ВАЙЗМАН, Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. — М. : Аграф, 1997.
2. ГРОШЕНКОВ, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Грошенков. — М. : Изд. центр «Академия», 2002.
3. ЕВЛАХОВА, Э. А. К вопросу о воспитании и осмыслении сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательной школы / Э. А. Евлахова // Доклады АПН РСФСР. — 1957. — № 3.
4. ЕВЛАХОВА, Э. А. Особенности восприятия изображения выразительных движений у учащихся вспомогательной школы / Э. А. Евлахова // Доклады АПН РСФСР. — 1957. — № 4.
5. КАТАЕВА, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : кн. для учителя / А. А. Катаева. — М. : БУК-МАСТЕР, 1993.
6. ЛУБОВСКИЙ, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978.
7. МИЛОВСКАЯ, С. М. О коррекционных возможностях эстетического воспитания учащихся вспомогательной школы / С. М. Миловская // Дефектология. — 1980. — № 4.
8. МУХИНА, В. С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — М. : Педагогика, 1981.
9. НЕСТЕРОВА, Т. В. Рисунки детей с позиций понятия «графический образ» / Т. В. Нестерова // Известия УрГУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. — 2008. — № 56. — Вып. 23.
10. ПЕТРОВА, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М. : Изд. центр «Академия», 2002.

Получено 25.03.09
© Нестерова Т. В., 2009