

ТВОРЧЕСКОЕ ВОООБРАЖЕНИЕ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

А. В. Киселёва,
старший преподаватель кафедры сурдопедагогики
факультета специального образования
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка

В статье характеризуются особенности творческого воображения учащихся с нарушением слуха и коррекционно-педагогическая работа по его формированию в процессе изобразительной деятельности.

This article describes creative imagination of the schoolchildren with deprivation in hearing and correctional-pedagogical work on its shaping in the process of art activity.

Введение

В настоящее время образовательная парадигма ориентирована на развитие и реализацию творческого потенциала учащихся, формирование творчески активной личности. Основой творчества, двигательной силой любого творческого процесса является воображение, которое в значительной степени определяет и развитие личности в целом (Л. С. Выготский, Г. Д. Кириллова, Я. Л. Коломинский, Ю. А. Полуянов и др.) [1—3; 6]. Воображение выступает предпосылкой эффективного усвоения учащимися нового учебного материала, в значительной степени определяет успешность учебно-воспитательной деятельности в школе [8]. В жизнедеятельности людей с нарушением слуха воображение выполняет дополнительную компенсаторную функцию: обогащает их опыт, расширяет границы познания, позволяет адаптироваться к изменяющимся условиям действительности и т. д. [8]. Следовательно, проблема воображения является значимой.

В связи с этим в ряде исследований рассматриваются вопросы изучения состояния воображения и его формирования у детей с нарушением слуха (М. М. Нудельман, М. Ю. Рау, Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина и др.) [5; 7; 8]. В то же время в имеющихся специальных психологических и педагогических исследованиях не проведено сравнительное изучение специфики творческого воображения глухих, слабослышащих учащихся и их нормально развивающихся сверстников, что не позволяет полноценно осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход в различных направлениях обучения. Так, не анализировалось творческое воображение глухих и слабослышащих учащихся в процессе изобразительной деятельности по значимым параметрам: плодотворность (тип композиции, характеризующий качество целостного продукта деятельности воображения), продуктивность (содержание и разнообразие действий композиции), целенаправленность (принятие и реализация в ходе выполнения заданий целей, постав-

* Статья рекомендована к печати научным руководителем кандидатом педагогических наук, доцентом Т. И. Обуховой.

ленных взрослыми), эмоциональная насыщенность образов воображения. Учёт данных параметров может позволить усилить коррекционно-педагогическую работу. Таким образом, недостаточная теоретическая и методическая разработанность проблемы и её значимость определяют актуальность нового исследования.

Основная часть

Нами было проведено экспериментальное исследование с учащимися первых, вторых, третьих, четвёртых и седьмых классов (79 слабослышащих, 98 глухих и 75 нормально развивающихся школьников), направленное на выявление особенностей творческого воображения этих категорий детей в изобразительной деятельности. Учащимся предлагалось выполнить рисунки на темы «Дом красивый», «Дом некрасивый». Выбор данного предмета для изображения обоснован тем, что он знаком каждому ребёнку, не требует наличия сложных изобразительных умений; предоставляет возможность для фантазирования и выражения эмоционального отношения к изображаемому, поскольку у каждого своё понимание красивого и некрасивого. Содержание данного задания позволяет судить о сформированности структурных компонентов воображения учащихся (определяет уровень сформированности представлений о предметах ближайшего окружения, об их разнообразии, детализированности, насыщенности, развёрнутости и др.) и операциональных компонентов воображения (выявляет способность к переконструированию, комбинированию элементов опыта, т. е. способность к творческой деятельности).

При выполнении задания каждым ребёнком было создано по два рисунка. Анализ работ проводился по параметрам: *целенаправленность* творческого воображения, *оригинальность* (индивидуальность, неповторимость образов с полным преобразованием представлений на основе применения различных приёмов и способов синтеза образов творческого воображения), *продуктивность* (*количественный показатель* — число действий композиции, т. е. число графических образов в рисунке ребёнка, *качественный показатель* — содержание графических образов, их разнообразие); *эмоциональность* образов (экспрессия и выразительность изображений, одухотворение неживых объектов, эмоциональная включённость ребёнка в изображаемые события, его

эмоционально-оценочное отношение), *плодотворность*. Для определения *плодотворности* творческого воображения изучалась композиция рисунка в соответствии с типологией, разработанной Г. Д. Кирилловой: 1-й тип — «рассыпчатая» композиция, 2-й — «простой фриз», 3-й — «двойной фриз», 4-й — «широкая полоса земли», 5-й тип — «центрированное расположение» [2].

В процессе анализа рисунков глухих и слабослышащих учащихся было выявлено, что жёстко заданные и некритично усвоенные системы образов препятствуют творческому решению задач, способствуют созданию однообразных, стереотипных изображений, скупают проявление индивидуальности ребёнка. Это объясняется тем, что на занятиях изобразительной деятельностью у детей было сформировано умение изображать дом только определённым образом (конкретной формы, цвета и т. п.), и в результате некоторые учащиеся этот дом «вообще» изображали в качестве красивого, другие — в качестве некрасивого.

Отсутствие целенаправленности при изображении красивого дома продемонстрировали 8 % глухих первоклассников, 4 % третьеклассников, 5 % учащихся четвёртого класса (воображение слабослышащих школьников по данной теме характеризовалось целенаправленностью); при изображении некрасивого дома — 8 % глухих первоклассников, 18 % учеников второго класса, 4 % третьеклассников, 5 % учащихся четвёртого класса, 4 % семиклассников, 15 % слабослышащих первоклассников и 5 % третьеклассников. В рисунках некоторых детей с нарушением слуха красивый и некрасивый дома практически не отличались друг от друга, а иногда учащиеся увлекались изображением машины или какого-либо другого объекта и почти не уделяли внимания изображению дома. В то же время все слышащие школьники проявили целенаправленность творческого воображения в полной мере.

Анализируя качественную сторону рисунков по параметрам оригинальности и продуктивности воображения, можно отметить, что глухие школьники чаще всего рисовали в некрасивом доме разбитые окна, грязные стены, а изображения красивого дома обычно содержали большое количество окон с занавесками. В работах многих слабослышащих учащихся не было повторяющихся изображений домов: здания отличались друг от друга либо по форме, либо по цвету, количеству окон, расположению дверей, наличию допол-

нительных элементов украшений, конструкции и т. п. Тем не менее часто рисунки нельзя было назвать оригинальными, так как созданные детьми образы больше относились к образам воссоздающего воображения и памяти, а не творческого (например, детально проработанное изображение многоэтажного дома). Слабослышащие дети изображали некрасивый дом с дырами в крыше, разбитыми стёклами, поломанными ставнями, надписями на стенах, замусоренными площадками и т.п. «Некрасивым» школьники часто считали деревенский одноэтажный дом, иногда он изображался построенным из брёвен и с соломенной крышей. Красивый дом дети рисовали очень аккуратно, скрупулёзно украшая его разнообразными деталями, декоративными элементами (узорами, колоннами, крылечками и т.п.). В качестве красивых домов нормально развивающиеся учащиеся изображали замок, пагоду, крепость, усадьбу и др.; некрасивых домов — избушку на курьих ножках, дома с привидениями, разрушенные здания и т.д. В работах по теме «Некрасивый дом» слышащие дети часто рисовали объекты, характеризующие негативные социальные явления (наркоманию, пьянство, хулиганство, фашизм, военные действия и т.п.).

Многие младшие школьники с нарушением слуха не уделяли должного внимания деталям изображений (дети лишь намечали схему, указывая у дома одно окно, дверь). Изображения дома дополнялись стандартными объектами (солнце, облака, дерево, машина и т.п.). Часто глухие и слабослышащие дети использовали шаблоны рисования: дом и дерево «вообще». Слышащие учащиеся изображали более разнообразные объекты: привидения, пожар, пауков и паутину, ракету, людей, занимающихся различной деятельностью, и др.

В целом на тему «Красивый дом» оригинальные изображения создали 52 % слышащих, 20 % слабослышащих и 15 % глухих учащихся; по теме «Некрасивый дом» оригинальность была отмечена у 80 % нормально развивающихся детей, 32 % слабослышащих, 23 % глухих.

В процессе анализа рисунков на тему «Красивый дом» было выявлено незначительное отставание слабослышащих учащихся от нормально развивающихся сверстников по количественному показателю продуктивности воображения и более значимое — по качественному показателю; у глухих детей показатели количественной и качественной продуктивности воображения чаще всего бы-

ли ниже, чем у слабослышащих. Изображая некрасивый дом, глухие учащиеся первого и седьмого классов продемонстрировали более высокие показатели количественной и качественной продуктивности воображения, чем слабослышащие сверстники. Однако в целом тенденция остаётся неизменной: самые высокие показатели демонстрируют нормально развивающиеся дети; глухие менее успешны, чем слабослышащие учащиеся.

Отсутствие эмоциональной насыщенности изображений нами было отмечено в рисунках по теме «Красивый дом» у 40 % глухих, 22 % слабослышащих, 4 % нормально развивающихся учащихся; в работах по теме «Некрасивый дом» у 38 % глухих, 20 % слабослышащих и 1 % слышащих детей.

Распределение рисунков учащихся по параметру плодотворности воображения характеризовалось неравномерностью, и часто тип композиции зависел от определённого шаблона изображения, принятого в каждом конкретном классе. Нормально развивающимся школьникам свойственна большая плодотворность воображения по сравнению с глухими и слабослышащими детьми. Большинство глухих учащихся реже, чем слабослышащие, использовали четвёртый и пятый тип композиции. Нормально развивающиеся ученики первого, второго и седьмого классов в своих работах чаще стремились отразить сюжет, чем их сверстники с нарушением слуха.

От первого класса к последующим у детей с нарушением слуха наблюдалась некоторая положительная динамика в развитии творческого воображения, однако эта динамика незначительна по сравнению с нормально развивающимися детьми. Работы многих слабослышащих и глухих учащихся седьмого класса и некоторых учеников четвёртого класса подтвердили положение Л. С. Выготского [1] о том, что воображение подростков характеризуется переломом, разрушением и поисками нового равновесия (значения параметров творческого воображения таких детей нередко были ниже, чем у учащихся предыдущих классов обучения в школе).

Следует подчеркнуть, что те глухие, слабослышащие и нормально развивающиеся дети, которые испытывали особый интерес к изобразительной деятельности, демонстрировали более высокие показатели различных параметров творческого воображения, чем их сверстники. Это свидетельствует о том, что при создании определённых условий могут быть успешно реализованы потен-

циальные творческие возможности учащихся с нарушением слуха.

В целом экспериментальное исследование выявило следующие общие особенности творческого воображения глухих и слабослышащих учащихся: превалирующая ориентировка на репродуктивный характер деятельности, стереотипность образов, недостаточная сформированность структурных и операциональных компонентов творческого воображения. Глухие и слабослышащие дети часто генерировали образы, относящиеся не к творческому, а к воссоздающему воображению, что свидетельствует о неглубокой переработке образов реальности в воображении. В то же время слабослышащие дети продемонстрировали более широкий круг представлений в соответствии с тематикой рисования, что выразилось в отражении большего количества объектов и их разнообразных характеристик. Нормально развивающиеся учащиеся с большим удовольствием создавали изображения творческого характера, ярко отражали в своих рисунках социальный опыт, своё отношение к изображаемому. В процессе исследования было отмечено отставание глухих и слабослышащих детей от нормально развивающихся сверстников по параметрам целенаправленности, количественной и качественной продуктивности, плодотворности, оригинальности, эмоциональной насыщенности образов творческого воображения.

По нашему мнению, выявленное состояние творческого воображения глухих и слабослышащих учащихся обусловлено не только нарушением слуха и особенностями развития различных психических процессов, но и несовершенством методики работы по формированию воображения. На наш взгляд, продуктивное формирование творческого воображения глухих и слабослышащих учащихся возможно в процессе целенаправленной коррекционно-педагогической работы, осуществляемой на уроках и внеклассных занятиях по изобразительной деятельности. Исходными теоретическими предпосылками такой работы являются: а) младший школьный возраст — сензитивный период для формирования воображения детей; б) воображение необходимо формировать на диагностической основе с учётом результатов комплексного исследования воссоздающего и творческого воображения; в) изобразительная деятельность используется в качестве одного из средств изучения и формирования вообра-

жения глухих и слабослышащих учащихся; г) коррекционно-педагогическая работа предусматривает постепенный переход от репродуктивности к творчеству, что обусловлено тесной взаимосвязью воссоздающего и творческого воображения; д) формирование творческого воображения — комплексный процесс, направленный на формирование структурных и операциональных компонентов воображения в единстве с развитием всей познавательной сферы, творческой активности учащихся с нарушением слуха. Данные теоретические положения были нами реализованы на уроках по предмету «Изобразительное искусство» и специально организованных во внеурочное время занятиях по изобразительной деятельности с глухими и слабослышащими учащимися.

В процессе коррекционно-педагогической работы нами применялись *общепедагогические методы*, позволяющие развивать воображение школьников, а также их изобразительные умения для последующего успешного материального воплощения разнообразных образов, и *специфические методы и приёмы*, направленные непосредственно на формирование воображения.

Процесс обучения мы начинали с *объяснительно-иллюстративного метода*, позволяющего предъявлять детям информацию разными способами (зрительно, слухозрительно и др.). Один из приёмов при использовании данного метода — демонстрация разнообразного наглядного материала. Так, для формирования воссоздающего воображения и структурных компонентов творческого использовались иллюстрации, адекватно отображающие предметы реальной действительности, фотографии, разнообразные натуральные объекты и т.д. В целях формирования операциональных компонентов воображения учащимся демонстрировался наглядный материал, отражающий способы синтеза образов воображения (агглютинацию, акцентирование, типизацию, гиперболизацию и др.).

Репродуктивный метод, состоящий в многократном воспроизведении (репродуцировании) действий, нами применялся на занятиях по темам «Лесные жители», «Птицы большие и маленькие» и т.д. Метод реализовывался через различные приёмы: упражнения, беседы, описания наглядного изображения объекта и др. Как формы организации деятельности учащихся предусматривались совместная деятельность детей с педагогом и их самостоятельная работа.

Формированию воображения, развитию творческих возможностей и способностей младших школьников, активизации их познавательной деятельности способствовало *проблемное обучение*, в ходе которого мы использовали *исследовательский и эвристический методы, проблемное изложение. Эвристический метод* предполагал решение детьми проблемной задачи с помощью педагога (заданный учащимся вопрос содержал либо частичное решение проблемы, либо этапы ее решения; могла быть использована подсказка, как сделать первый шаг и т. д.). Данный метод эффективно применялся на занятии по теме «Новая планета», где важная роль отводилась использованию средств наглядности, беседе, разъяснению, упражнениям и т. п. *Проблемное изложение* предусматривало создание проблемной ситуации, раскрытие противоречивости, логики ее решения, доступной системы доказательств. Учащиеся должны были следить за логикой изложения, контролировать ее, участвуя в процессе решения. На внеклассном занятии по теме «Новые сказки» в ходе проблемного изложения нами применялись беседа, предполагающая выявление того, как придумать современную сказку и ее иллюстрировать, демонстрация различных фантастических и сказочных образов, практический показ действий и др. *Исследовательский метод* обучения был направлен на самостоятельное решение учащимися творческих задач и активизацию проявления у детей различных сторон их творческой деятельности. Например, на занятии по теме «Волшебные цветы» дети должны были определить, чем отличаются волшебные цветы от обычных, выбрать способ изображения (рисование при помощи альтернативной техники, в частности, используя акварельные краски и кусочек свечи, либо обычным способом), выполнение коллективного панно или индивидуального рисунка.

В процессе коррекционно-педагогической работы применялись такие *приёмы*, как коллективное и индивидуальное рассматривание произведений искусства и различного наглядного материала с последующим обсуждением, многовариативная демонстрация произведений разных авторов на одну и ту же тему; самостоятельное и специально организованное наблюдение различных объектов и явлений с последующей зарисовкой после просмотра; демонстрация приёмов работы; индивидуальное и коллективное выполнение упражнений; коллективная

и групповая работа с выбором лидера; сочетание восприятия с художественным словом; просмотр и обсуждение мультфильмов и др. На наш взгляд, творческой самореализации детей также способствовали направленность всех видов деятельности на эмоциональное переживание художественного образа; использование сравнений и широких ассоциаций с опорой на личностное восприятие учащихся и корректную помощь педагога; свобода в творческой деятельности и отсутствие системы ограничений; выяснение педагогом и учащимся волнующих их вопросов, при этом восприятие искусства и беседа органично переходили в деятельность по созданию собственного художественного образа и т. д.

Нами использовались и *специфические методы*, направленные на формирование операциональных компонентов творческого воображения. Таким методам свойственна определённая модель: «объект — преобразование признака через изменение его значения — новый объект» [4]. Например, объект — лев, преобразование признаков — все части тела зверя стали квадратными и зелёными, новый объект — зелёный квадрат-лев и т. п.

Метод морфологического анализа предполагал осуществление мыслительных операций комбинаторного характера с помощью таблицы, в которой по вертикали и горизонтали наглядно выставлялись различные показатели. Например, по вертикали картинками обозначались разные виды животных, а по горизонтали — части их тела. После заполнения таблицы выбирались некоторые значения (особенности частей тел разных животных) и создавался фантастический зверь, у которого голова была от крокодила, туловище свиньи, хвост змеи, ноги петуха и т. д. *Метод фокальных объектов* позволял установить ассоциативные связи одного объекта с другими либо с их признаками. Для этого выбирались несколько объектов (например, человек, тюльпан, колокольчик), у которых выявлялись специфические признаки. Затем признаки переносились на рассматриваемый объект (например, ромашку). Так появлялась волшебная ромашка с улыбающимся лицом, фиолетовыми лепестками и листьями тюльпана. *Метод эмпагии* позволял сделать незнакомое знакомым, привычное — чуждым. Такого рода деятельность предусматривала использование личностного уподобления (отождествление самого себя с чем-то либо кем-то и сопереживание объек-

ту в этом состоянии). Например, ребёнок должен был представить себя определённым зверем, растением, предметом и рассказать, что он чувствует, как действует и т.д. В частности, детям предлагалась игра «Больные вещи», в процессе которой каждый ребёнок от имени обиженных нерадивым хозяином вещей рассказывал о своих бедах, а затем изображал придуманную ситуацию.

Нами применялись также *типовые приёмы фантазирования*, в основе которых лежат мыслительные операции представления объектов посредством игнорирования фундаментальных законов природы, причём важно довести какой-либо признак до крайней степени проявления или полностью его уничтожить [4]. В частности, использовались приёмы «увеличение — уменьшение» (рисование на тему «Дюймовочка в стране эльфов» или «Сказочный город», жители которого маленькие, а дома-овощи большие и др.), «деление — объединение» (изображение русалки, царя Нептуна и т.д.), «преобразование признаков времени» (рисование на тему «Город будущего»), «оживление — окаменение» (приём оживления материала, например, живое тесто — Колобок, живой снег — Снегурочка и т.п.), «специализация — универсализация» (специализация волшебства — сапоги-скороходы, универсализация — волшебная палочка, золотая рыбка и др.), «наоборот» (например, добрая Баба Яга, злая Красная Шапочка и т.д.).

Для формирования плодотворности и оригинальности воображения дети осваивали различные типы композиции и способы создания творческих образов (соединение совершенно разных объектов или их свойств; преувеличение или приуменьшение предмета, изменения количества его частей; выделение в одном образе черт раз-

ных объектов и др.). В целях развития продуктивности воображения расширялся запас представлений учащихся о разнообразии реального и фантастического. Развитию эмоциональной насыщенности образов воображения способствовало изучение и дальнейшее использование детьми различных способов синтеза образов воображения, изобразительных приёмов выражения собственной экспрессии; отождествление себя с различными предметами, явлениями и отражение своего состояния в рисунке, составление рассказов о своих чувствах; развитие эмоциональности речи учащихся, понимания ими эмоционально-чувственных состояний и их проявлений у людей, чужой мимики и др.

Заключение

После завершения специально организованного обучения было выявлено, что у учащихся не только значительно расширился запас представлений, но и повысилась творческая активность, способность к переструктурированию и комбинированию элементов опыта, к выразительному отражению образов воображения в рисунках. Дети отказались от шаблонов и стереотипов в изображениях, начали с большим желанием создавать сказочные сюжеты, несуществующие явления и объекты; эмоционально выражали своё оценочное отношение к изображаемому, создавали эмоционально насыщенные образы; при выполнении заданий репродуктивного характера вносили в свои рисунки элементы ярко выраженного творческого воображения.

Таким образом, целенаправленная коррекционно-педагогическая работа способствует полноценному формированию творческого воображения учащихся с нарушением слуха.

Список цитированных источников

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб. : СОЮЗ, 1997. — 96 с.
2. Кириллова, Г. Д. Развитие воображения в детстве: ранний и дошкольный возраст : учеб. пособие / Г. Д. Кириллова. — Орёл : Простор, 1992. — 119 с.
3. Козубовский, В. М. Общая психология: познават. процессы : учеб. пособие / В. М. Козубовский. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Амалфея, 2007. — 368 с.
4. Сидорчук, Т. А. Воображаем, размышляем, творим... : ОТСМ-ТРИЗ : пособие для педагогов / Т. А. Сидорчук, А. В. Корзун. — Мозырь : Белый Ветер, 2006. — 202 с.
5. Нудельман, М. М. Воображение / М. М. Нудельман // Психология глухих детей / Р.М. Боскис [и др.]; под ред. И. М. Соловьева [и др.]. — М., 1971. — С. 130—142.
6. Полуянов, Ю. А. Воображение и способности / Ю. А. Полуянов. — М. : Знание, 1982. — 96 с.
7. Рау, М. Ю. Развитие воображения глухих школьников средствами изобразительной деятельности / М. Ю. Рау // Дефектология. — 1984. — № 5. — С. 39—46.
8. Речицкая, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха : учеб.-метод. пособие / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 128 с.