

Е.Г.Речицкая
Е.А.Сошина



Развитие творческого воображения младших школьников

Учебно-
методическое
пособие



ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

Коррекционная педагогика (Владос)

Екатерина Сошина

**Развитие творческого
воображения младших
школьников в условиях
нормального и нарушенного слуха**

«ВЛАДОС»

2014

ББК 74.3я73

Сошина Е. А.

Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха / Е. А. Сошина — «ВЛАДОС», 2014 — (Коррекционная педагогика (Владос))

ISBN 978-5-691-02051-3

В работе рассматриваются особенности творческого воображения детей младшего школьного возраста с нормальным и нарушенным слухом. Представлена апробированная на практике система педагогических средств и методов развития творческого воображения и обучения общим принципам решения творческих задач в условиях предметно-практической и игровой деятельности в младшем школьном и дошкольном возрасте. Пособие предназначено для студентов педагогических университетов, педагогов, психологов, практических работников.

ББК 74.3я73

ISBN 978-5-691-02051-3

© Сошина Е. А., 2014

© ВЛАДОС, 2014

Содержание

Введение	6
Глава I. Некоторые теоретические аспекты проблемы воображения	7
1. Особенности воображения как психического процесса	7
Конец ознакомительного фрагмента.	12

Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина
Развитие творческого воображения
младших школьников в условиях
нормального и нарушенного слуха

© Речицкая Е. Г., Сошина Е. А., 2014

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2014

* * *

Введение

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед школой встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения, что в свою очередь требует совершенствования учебного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом. В последние годы на страницах психологической и педагогической литературы все чаще ставится вопрос о роли воображения в умственном развитии ребенка, об определении сущности механизмов воображения.

Как показали исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Е. И. Игнатьева, В. А. Крутецкого, Н. С. Лейтеса, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др., воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения учащимися нового учебного материала, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности, т. е. в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе. Однако в педагогической психологии вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития творческого воображения у школьников различных возрастов, мало разработаны, недостаточно проведено исследований по изучению возможностей учебных предметов в плане развития творческого воображения школьников. А эта область представляет огромный потенциал для реализации резервов комплексного подхода в обучении и воспитании.

Несомненно, особый интерес представляет исследование творческого воображения у неслышащих детей, т. к. потеря слуха и вторично возникающее своеобразие в развитии речи создают определенные трудности в приобретении жизненного опыта, в развитии познавательных процессов. Дети с нарушенной слуховой функцией с большим трудом овладевают обобщающим значением слова, что, безусловно, влияет на уровень развития творческого воображения.

Ограниченность общения со взрослыми и слышащими сверстниками лишает детей с нарушениями слуха необходимого объема информации и знания приемов реконструкции имеющихся представлений. Поэтому процесс воображения в данном случае выполняет помимо отражательной еще и компенсаторную функцию. Однако в специальной литературе сравнительно мало данных об особенностях творческого воображения неслышащих детей. Результаты исследований М. М. Нудельмана, М. Ю. Рау в какой-то мере раскрывают своеобразие функционирования процессов воображения у данной категории учащихся. Вместе с тем проведенные исследования единичны и не решают всего круга вопросов, связанных с проблемой развития воображения у неслышащих детей.

Вот почему проблема изучения особенностей развития творческого воображения младших школьников с нормальным и нарушенным слухом и определения педагогических условий, обеспечивающих формирование рассматриваемой психической функции у данной возрастной категории детей, приобретает особую остроту.

Глава I. Некоторые теоретические аспекты проблемы воображения

1. Особенности воображения как психического процесса

Интерес к проблеме воображения как психического процесса возник сравнительно недавно – на рубеже XIX–XX вв. К этому времени относятся первые попытки экспериментального исследования функции воображения (С. Д. Владычко, В. Вундт, Ф. Матвеева, Э. Мейман, Л. Л. Мищенко, Т. Рибо). Постепенно аспекты изучения этой проблемы все более расширяются, разрабатываются методики, позволяющие экспериментальным путем исследовать функцию воображения, делаются попытки теоретического осмысления полученных данных, рассматриваются вопросы взаимоотношения воображения с другими познавательными процессами. Работа в этой области велась преимущественно в двух направлениях: с одной стороны, изучалось развитие воображения в онтогенезе (Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, Г. Д. Кириллова, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.), с другой – функциональное развитие данного процесса (Е. И. Игнатъев, Э. В. Ильенков и др.).

Особую актуальность приобрели исследования по изучению «природы» творчества (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин), разработке принципов и способов создания диагностических методик дифференциальной психологии с целью раннего выявления и развития творческих способностей у детей (Б. М. Теплов, Д. Н. Богоявленский, Д. Б. Богоявленская, А. В. Запорожец, В. А. Крутецкий, А. В. Петровский).

Таким образом, в психологии возрастает интерес к проблемам творчества, а через него и к воображению как важнейшему компоненту любой формы творческой деятельности.

Воображение в психологии рассматривается как одна из форм отражательной деятельности сознания. Поскольку все познавательные процессы имеют отражательный характер, необходимо, прежде всего, определить качественное своеобразие и специфику, свойственную воображению. По мнению отечественных психологов, воображение отражает действительность не как существующую реальность, а как возможность, вероятность. С помощью воображения человек всегда стремится выйти за рамки имеющегося опыта и данного момента времени, т. е. он ориентируется в вероятностной, предполагаемой, среде. Это позволяет находить не один, а множество вариантов решения любой ситуации, что становится возможным за счет многократного переструктурирования имеющегося опыта. Процесс комбинирования элементов прошлого опыта в принципиально новые соответствует вероятностному характеру отражения и составляет качественную специфику отражательной деятельности воображения, в отличие от других познавательных процессов, в которых вероятностный характер отражения выступает не как главный, доминирующий, а лишь частный признак.

Воображение является одним из важнейших процессов, способствующих «проникновению в сущность природы вещей». Отечественные психологи (Л. С. Выготский, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн) различают два вида воображения: воссоздающее и творческое, теснейшим образом связанные между собой. Критерием различия выступают результаты деятельности. Продукты деятельности *воссоздающего воображения* – новые в опыте одного человека (субъективно новые), т. к. создание образов происходит на основе их словесного описания или визуальной внешней опоры (чертеж, схема). Продукты деятельности *творческого воображения* не имеют аналога в объективной действительности, они являются и объективно новыми. Важной особенностью воображения, по справедливому высказыванию С. Л. Рубинштейна, является определенный «отлет от действительности», когда на основе отдельного признака

реальности строится новый образ, а не просто реконструируются и перестраиваются имеющиеся представления. Одним из важных моментов в исследованиях, посвященных воображению, является выяснение роли данного процесса в познании. Будучи тесно связано как с чувственным, так и с опосредованным познанием, воображение практически вплетается во все познавательные процессы, выступая в качестве интегративной функции. Как писал Л. С. Выготский, воображение надо рассматривать, как более сложную форму психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких функций в их своеобразных отношениях.

Вопрос о соотношении воображения и мышления является, пожалуй, стержневым во всей психологии воображения. По данному вопросу имеется несколько точек зрения, в зависимости от того, на чем делается акцент, – на сходстве данных процессов или на их различиях.

Если акцент делается на различии воображения и мышления, это ведет к отрицанию взаимной связи этих процессов. Воображение в подобной трактовке рассматривается как исключительно самостоятельный процесс, не зависящий от других психических функций. Такую точку зрения развивали В. В. Абрамов, С. Д. Владычко, Т. Рибо, А. И. Розов и др.

Другая точка зрения – когда акцентируется внимание на сходстве воображения и мышления, и сходство доводится до тождества. При этом воображение утрачивает всякую специфику и сводится к мышлению (Л. В. Брушлинский, В. Вундт, О. К. Тихомиров).

Вероятно, ближе всего к истине А. В. Петровский и М. Б. Беркинблит, характеризующие эти процессы как функциональные компоненты целостной познавательной деятельности. Они считают, что если лишить мышление воображения, оно становится творчески бесплодным и не способным к новым конструкциям. В то же время, если изолировать воображение от мышления, то само воображение становится бесцельным и бессильным. С точки зрения Л. С. Выготского, воображение и мышление теснейшим образом переплетаются так, что их бывает трудно разграничить; и тот, и другой процессы участвуют в любом творческом акте. Творчество всегда подчинено созданию чего-то нового, неизвестного и в этом смысле прямо противоположно тому, что уже познано. Но чтобы соответствующим образом действовать, необходимо создавать предварительно воображаемые модели творимого объекта. Из различных вариантов отобранными будут те, в которых наиболее полно определяются не только конечные цели творчества, но и отправные данные для его осуществления, т. е. имеется достаточный запас информации. Оперирование уже имеющимися знаниями в процессе фантазирования предполагает обязательное включение их в системы новых отношений, в результате чего могут возникнуть новые знания. Как видим, «круг замыкается... Познание (мышление) стимулирует воображение (создающее модель преобразования), которая (модель) затем проверяется и уточняется мышлением», – пишет А. Я. Дудецкий¹. В определенном смысле воображение выступает в качестве поискового средства: оно отражает результат познания, ориентируясь на который, можно «достроить» промежуточные ступени с помощью мышления. Образно говоря, в ряде случаев воображение создает как бы «зону ближайшего развития» мышления. Вот почему воображение следует рассматривать в теснейшей связи с мышлением. Воспитание воображения – это одновременно и воспитание мышления и наоборот. Творческое мышление – это и есть мышление плюс воображение, иначе говоря, это единственный интеллектуально-волевой процесс.

Справедливость этого положения подтверждается множеством экспериментально полученных данных. В дефектологии исследования М. М. Нудельмана, С. К. Сиволапова, Н. А. Цыпиной по изучению сформированности воображения у незлышащих, умственно отстающих детей и детей с задержкой психического развития убедительно свидетельствуют о наличии тесной связи процессов воображения и мышления и значительной роли интеллектуального фактора в развитии воображения.

¹ Дудецкий А. Я. Теоретические основы воображения и творчества. – Смоленск, 1974 – С. 121.

Ряд исследований в экспериментальной психологии, посвященных анализу особенностей взаимодействия воображения и восприятия (Е. И. Игнатьев), зрительного восприятия знакомых и незнакомых детям изображений (К. И. Вересотская), влиянию условий восприятия (М. М. Нудельман, М. И. Ушакова, Ж. И. Шиф), изучению соотношения перцептивных и воображаемых компонентов в процессе восприятия предметных и сюжетных изображений (А. Н. Рязанова), позволяют говорить о том, что наличие определенных трудностей в восприятии объекта стимулирует деятельность воображения, творчество учащихся, т. е. работа воображения активизируется в условиях информационного дефицита.

Это можно объяснить как явление компенсаторное, состоящее по сути в восполнении недостатка внешней стимуляции за счет внутренних информационных резервов.

Однако одного дефицита внешней информации как фактора активизации воображения еще далеко не достаточно. Необходимо наличие «строительного материала» для его восполнения, роль которого выполняют образы памяти, т. е. представления, полученные ребенком в процессе познания окружающего мира и отложившиеся в его личном опыте.

Изучению проблемы взаимосвязи воображения и памяти посвящены работы Л. С. Выготского, П. П. Блонского, З. М. Истоминой, А. А. Люблинской. Так, П. П. Блонский отмечал, что оперирование образами начинается с простой автоматической репродукции и спонтанного фантазирования и кончается сознательной продукцией и творческим воображением. Постоянно развиваясь, эти процессы находятся в тесной взаимосвязи.

Следовательно, обогащение чувственного опыта, расширение объема памяти ребенка необходимо для создания достаточно прочных основ его творческой деятельности. Чем больше ребенок слышал, видел, пережил, тем больше он знает и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при прочих равных возможностях будет деятельность его воображения.

Вместе с тем, для развития воображения важна не сама по себе среда, а то, как она воспринимается ребенком, как она ему преподносится. При формировании воображения предметная среда должна рассматриваться не только со стороны многообразия, но и особого обеспечения пространства, которое дает детям возможность воображать, придумывать, творить. Последнее играет решающую роль при формировании воображения и может быть обеспечено за счет введения в окружающую его среду предметов малоизвестных и неспецифичных, которые можно использовать по-разному в зависимости от обстоятельств. Неспецифичные предметы легко могут быть включены в игру детей, когда нужно что-то угадать, вообразить, дополнить. Иными словами, следует так организовать предметную среду, чтобы она, по выражению Е. Е. Кравцовой, «служила пусковым механизмом и побудительной силой для развития воображения».

Существенное значение в развитии и функционировании воображения имеет речь. Исследованию роли речи в процессе становления воображения всегда отводилось должное место в работах отечественных психологов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская). Отмечается, что мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что дети с задержкой речевого развития оказываются отстающими и в развитии мышления, и в развитии воображения. Дети, речевое развитие которых идет с отклонениями от нормы, также оказываются с чрезвычайно бедными формами воображения.

Речь освобождает ребенка от власти непосредственных впечатлений, позволяет выйти за их пределы. Ребенок может выразить словами и то, что не совпадает с точными сочетаниями реальных предметов или соответствующих представлений. Это дает ему возможность свободно обращаться в сфере предметных отношений и придавать им личностный смысл и обобщенный характер.

Благодаря развитию речи, а в связи с этим и развитию понятийного мышления, воображение детей претерпевает существенное изменение, оно освобождается от чисто конкретных, образных компонентов и приобретает ряд элементов абстрактного мышления.

Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия, В. П. Глухов, В. Н. Касаткин и другие подтвердили предположение о том, что нарушение речи неминуемо ведет к различным расстройствам со стороны как произвольного, так и произвольного воображения.

Данные возрастной психологии и психофизиологии подтверждают сказанное выше.

Дети с преобладающим развитием второй сигнальной системы, как правило, характеризуются и более высоким уровнем сформированности воображения (М. М. Кольцова). Участие второй сигнальной системы в формировании и развитии образов воображения, по мнению Е. И. Игнатьева, помогает **«разворачиванию»** этих образов, способствует их совершенствованию.

Многие авторы (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, А. И. Кириллова, Е. Е. Сапогова, Ю. А. Полуянов и др.), справедливо указывая на воображение как на основу человеческого творчества, связывая развитие воображения с общим психическим развитием ребенка, считают, что воображение является непременным условием психологической подготовки детей к школе. Так, Е. Е. Сапогова получила убедительные данные, согласно которым уровень развития символической функции и воображения обуславливает степень внутренней готовности к школе. И если развитие этого новообразования не достигает необходимого уровня для перехода ребенка к школьному обучению, то помещение ребенка в условия школьного обучения является преждевременным.

Важным представляется выяснение основных закономерностей функционирования данного процесса, его механизмов. С точки зрения Л. С. Выготского, в самом начале процесса воображения всегда стоят внешние и внутренние восприятия, составляющие основу приобретенного опыта. То, что ребенок видит, слышит, чувствует, является первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет «строить» его фантазия. Далее следует сложный процесс переработки этого материала. Важнейшими составляющими этого процесса являются диссоциация и ассоциация воспринятых впечатлений. Всякое впечатление представляет из себя сложное целое, состоящее из множества отдельных частей.

Диссоциация заключается в том, что это сложное целое как бы рассекается на части: одни сохраняются, другие забываются. За процессом диссоциации следует процесс изменения, которому подвергаются диссоциированные элементы. Этот процесс изменения основан на динамичности внутренних нервных возбуждений и соответствующих им образов. Следы от внешних впечатлений представляют собой процессы, которые движутся и изменяются, живут, отмирают, и в этом движении лежит залог их изменения под влиянием внутренних факторов, искажающих и перерабатывающих их.

Следующим моментом в составе процесса воображения является *ассоциация*, т. е. объединение диссоциированных и измененных элементов. И, наконец, заключительным и последним моментом работы воображения является *комбинация отдельных образов, приведение их в систему, построение сложной картины*. Причем воображение может создавать всё новые и новые степени комбинации, комбинируя сначала первичные элементы действительности, вторично комбинируя затем уже образы фантазии и т. д. На этом деятельность воображения не заканчивается: полный круг этой деятельности будет завершён тогда, когда воображение воплотится во внешних образах.

Таким образом, анализ психологической и педагогической литературы позволяет говорить о следующих особенностях процесса воображения в норме:

- воображение является одной из форм отражательной деятельности сознания;

- специфика отражательной деятельности воображения заключается в том, что оно отражает действительность как возможность, вероятность, путем переструктурирования имеющегося опыта, т. е. обеспечивает ориентацию человека в вероятностной среде;

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.