

Особенности творческого воображения слабовидящих детей младшего школьного возраста

В. М. Сорокин, Л. А. Даринская^а, Г. И. Молодцова

Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9.

Для цитирования: Сорокин В. М., Даринская Л. А., Молодцова Г. И. Особенности творческого воображения слабовидящих детей младшего школьного возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. Вып. 4. С. 552–565.
<https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.408>

В статье обсуждается проблема развития творческого воображения у детей с нарушенным зрением. Авторы исходят из положения о том, что недостатки чувственного познания, в частности образов представлений в виде схематизма, фрагментарности и т. п., сказываются на развитии творческого воображения. Вместе с тем сохранность комбинаторных механизмов может быть компенсаторным компонентом в развитии фантазии слабовидящих детей. В современной детской патопсихологии вопрос о характере влияния нарушенного зрения на процесс формирования воображения остается открытым. С одной стороны, снижение остроты зрения усиливает перцептивную неопределенность, что может способствовать развитию воображения. С другой стороны, сужение чувственного опыта приводит к необратимому недоразвитию творческого воображения. По мнению авторов статьи, дефект зрения может оказывать негативное влияние на процесс развития воображения, тем не менее коррекционное воздействие способно раскрыть потенциальные возможности, реализуемые в зоне ближайшего развития. Актуальность и новизна исследования обусловлены не только недостаточностью научных разработок, посвященных воображению в условиях нарушенного зрения, но и важностью этого феномена в процессе обучения и социально-психологической интеграции инвалидов по зрению. Цель исследования — провести сравнительный анализ различных характеристик воображения слабовидящих и нормально видящих детей. Выборка: слабовидящие, обучающиеся в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушенным зрением, и нормально видящие их сверстники, обучающиеся в общеобразовательной школе в первом классе (25 человек — экспериментальная группа, 25 человек — контрольная; средний возраст 7–8 лет). Исследование проводилось с использованием методики дорисовывания геометрических фигур (Дьяченко, Кириллова). Полученные данные свидетельствуют о негативном влиянии нарушений зрения на развитие творческого воображения детей младшего школьного возраста. Это касается как количественных сторон образов воображения, так и качественных. Тем не менее имеющиеся потенциальные возможности развития воображения отчетливо были раскрыты в процессе коррекционно-развивающего эксперимента.

Ключевые слова: творческое воображение, слабовидящие дети, формирующий эксперимент, дизонтогенез.

^а Автор для корреспонденции.

Введение

Проблема соотношения психической нормы и патологии в современном клинико-психологическом дискурсе не перестает быть актуальной как в фундаментальном, так и в прикладном аспектах (Братусь, 2019). Не случайно Б. Г. Ананьев при разработке собственной классификации психологических методов выделял «нестественный эксперимент» как процесс анализа психических явлений в условиях патологии (Ананьев, 2001).

В области исследования когнитивной сферы человека воображению традиционно уделяется недостаточно внимания. Так, при обсуждении проблемы воображения наряду с проблемой эмоций Л. С. Выготский называл их «золушкой психологии». По мнению ученого, воображение не получает достаточного внимания в психологических исследованиях, несмотря на то что его развитие играет важную роль, особенно в детском возрасте (Выготский, 2020; Выготский, 2021).

Сложность исследования воображения во многом кроется прежде всего в проблемах теоретико-методологического порядка. В современной психологии до конца не определен онтологический статус феноменологии воображения. Часть специалистов считает его самостоятельным психическим процессом (Дудецкий, 2012). Другие, например А. В. Брушлинский, рассматривают воображение в контексте творческого подхода как одну из форм образного мышления. Близкую трактовку сущности воображения, его генеза, структуры и функций предлагает И. М. Розет, реализовавший масштабное многоуровневое экспериментально-теоретическое исследование данного феномена [Розет, 1991]. Л. М. Веккер относит воображение к числу так называемых сквозных процессов. Л. С. Выготский по поводу воображения предпочитал использовать понятие «психологическая система», отметив, что воображение обретает свое собственное содержание через взаимосвязь с другими психическими процессами (Маклаков, 2001; Немов, 2014). Нет среди специалистов и единого мнения о содержании отражательных характеристик воображения. Чаще всего последнее определяется как процесс комбинирования уже имеющихся образов памяти в новые сочетания. Но при этом упускается из виду, что речь идет о механизме воображения, а не о содержании того, что именно оно отражает (Брушлинский, 2003; Рубинштейн, 2020).

По заключению Р. С. Немова, «от восприятия воображение отличается тем, что его образы не всегда соответствуют реальности, в них есть элементы фантазии, вымысла» (Немов, 2014, с. 245). С точки зрения А. В. Брушлинского, мышление и воображение как в познании (отражении окружающего мира), так и в творчестве (преобразовании окружающего мира) выступают как единство противоположностей: «Психическим продуктом процесса воображения является создание объективно новых или частично новых образов, выражающих желаемое, возможное, будущее, или — субъективно новых образов, позволяющих субъекту познавать то, чего он сам не воспринимал... При таком понимании воображения оно достаточно четко отделяется от мышления, которое направлено на познание взаимосвязи явлений и их сущности и которое продуцирует понятия, системы понятий, идеи» (Брушлинский, 2003, с. 365). В этом смысле воображение является неотъемлемой частью не только творческого процесса, с которым его чаще всего связывают, но и повседневного поведения человека, позволяя отражать еще не наступившие события, прогнозировать их и тем самым быть готовым к их появлению.

В зарубежных исследованиях воображение часто рассматривается как вторичная особенность человеческого разума, нечто среднее между чувствами и интеллектом, подчиненное процессу рационального и логического мышления (Tateo, 2015); как процесс создания образов, который устраняет пробелы, возникающие из-за биологических и культурно-исторических ограничений, и который обеспечивает постоянную координацию мыслей и действий (Pelaprat, Cole, 2011); как деятельность, которая порождает новые концепции или ментальные озарения (Lothane, 2007). Воображение — это многогранный процесс, который представляет собой отражение действительности в новых непривычных сочетаниях и связях и занимает промежуточное положение между восприятием и мышлением, мышлением и памятью.

С нашей точки зрения, воображение как когнитивный процесс представляет собой опережающее отражение действительности путем создания образов, соответствующих реальному описанию чего-либо (ситуаций, объектов, артефактов и др.) (Сорокин, 2020; Сорокин, 2023). Формирование новых представлений, материализованных в произведениях искусства или изобретениях, по своей сути тоже есть опережающее отражение.

В специальной психологии в настоящее время имеются только отдельные исследования особенностей воображения в условиях нарушенного слуха, зрения, речи, интеллекта и задержки психического развития (Баранова, Николаева, 2019; Кудрина, 2018; Кузьмичева, Лях, 2017; Шаповалова, 2019; и др.). Наряду с этим отмечается низкий исследовательский интерес к проблеме воображения даже на фоне активных дискуссий по проблеме креативности. Это можно объяснить особенностями социального заказа в сфере образования. При всем содержательном многообразии современных школьных программ в большинстве своем они так или иначе ориентированы на развитие памяти, мышления и речи. Формирование воображения остается личным делом педагога и родителей. Именно поэтому в исследованиях развития воображения неоднократно отмечается факт его крайне неравномерной возрастной динамики, показатели которой существенно перекрываются показателями индивидуальных различий (Дудецкий, 2012).

Трудности изучения воображения в тифлопсихологии определяются отчасти и методическими проблемами — большая часть психодиагностических технологий представляет собой визуальные стимулы, которые при определенной степени снижения центральной остроты зрения трудно использовать без существенной модификации. Актуальность изучения воображения лиц с патологией зрения обуславливается не только высокой значимостью этого процесса в познавательной и практической деятельности, но и его компенсаторными возможностями как в плане расширения представлений об окружающем мире, так и пространственно-социальной мобильности (Литвак, 2006; Сорокин, 2020; Сорокин, 2023). В сферу комбинаторных механизмов воображения могут вовлекаться не только образы памяти разных модальностей, но также словесный материал и эмоции. Это составляет компенсаторный потенциал воображения, позволяющий реализовываться в разных видах творчества лицам с отклонениями в психофизическом развитии (Нудельман, 1978; Литвак, 2006).

В своем исследовании мы исходили из положения о том, что развитие воображения определяется богатством прежнего чувственного опыта и способами его

трансформации в новые сочетания. Если на ранних этапах онтогенеза, в частности в дошкольном детстве, становление воображения определяется в основном за счет расширения запаса представлений ребенка, то более поздние возрастные периоды дают толчок в развитии за счет связей воображения с мышлением и формирования произвольных комбинаторных механизмов фантазии. Именно последние могут выступать компенсаторными средствами, восполняющими недостатки в работе воображения лиц с патологией зрения. Достижения инвалидов по зрению в области искусства и науки говорят о широких возможностях развития их воображения. Достаточно упомянуть основоположника кибернетики Н. Винера, поэта Э. Асадова, писателей Х. Борхеса, Д. Джойса и Н. Островского, выдающихся скульпторов Л. Видаля, Лину По и др. (Литвак, 2006).

С опорой на вышеизложенные положения мы провели исследование, цель которого — выяснить патогенное влияние нарушенного зрения младших слабовидящих школьников на развитие их творческого воображения.

Методы и выборка

В качестве основной экспериментальной группы выступили слабовидящие первоклассники (25 человек, возраст от 7 до 8 лет). Острота зрения слабовидящих детей на лучше видящий глаз с учетом оптической коррекции варьировалась в пределах от 0,09 до 0,3. Иначе говоря, наши испытуемые относились к группам тяжелой, средней и слабой степени слабовидения по современной классификации Адаптированной основной образовательной программы (АООП) для слабовидящих детей. Снижение зрения было связано с такими заболеваниями, как близорукость, катаракта, глаукома, астигматизм, патология сетчатки и пр. Но испытуемые не выделялись в отдельные нозологические группы в силу их малочисленности и неравномерности. Роль нозологии как патогенного фактора в развитии воображения не исследовалась. Нарушений интеллектуального, речевого и моторного развития у испытуемых не отмечалось.

В эксперименте участвовала контрольная группа — нормально видящие первоклассники (25 человек, средний возраст от 7 до 8 лет). При формировании экспериментальной и контрольных групп учитывался факт отсутствия у детей систематического опыта обучения рисованию, живописи, лепке, художественному конструированию и пр., что так или иначе могло сказаться на развитии их творческого воображения.

В качестве экспериментальной методики использовалась широко применяемая, в том числе и в специальной психологии, техника дорисовывания геометрических фигур. Мы воспользовались тщательно разработанным руководством к этой методике О. М. Дьяченко и А. И. Кирилловой (Дьяченко, Кириллова, 1980). Полученные данные количественно и качественно обрабатывались (статистическая обработка данных SPSS 3.0).

Испытуемым в соответствии с фактом сниженной остроты зрения предлагались на отдельных бланках формата А3 одиночные крупные изображения геометрических фигур — круг, квадрат, треугольник, овал, трапеция, ромб (со сторонами 4–5 см и диаметром 4 см), которые следовало дорисовать до изображения какого-либо предмета. Испытуемые использовали индивидуальную оптическую коррек-

цию в условиях хорошей освещенности. Каждые 10 минут делался небольшой перерыв для отдыха глаз.

Количество рисунков на основе каждой фигуры не ограничивалось, но испытуемому сообщалось, что количество выполненных рисунков — не главная цель эксперимента, важно, что именно он нарисовал. Именно содержание созданных композиций ребенок комментировал после проведенного эксперимента в беседе с экспериментатором. В этом состояла первая часть констатирующего эксперимента, далее проводился индивидуальный обучающий эксперимент, затем — повторное исследование с применением методики дорисовывания геометрических фигур с оценкой возможных изменений в развитии воображения детей с патологией зрения.

Результаты

Первоначально подсчитывалась общая количественная продуктивность испытуемых и средние значения индивидуальной численности созданных каждым ребенком композиций. Для нормально видящих детей средний показатель составил 9,5 рисунка. Аналогичный показатель в группах слабовидящих детей — 7,2 рисунка. Различия статистически значимы (при $p > 0,01$).

Каждая из композиций относилась нами к одному из четырех уровней выполнения экспериментального задания. На нулевом, или очень низком уровне задание не принималось, так как рисунок выполнялся вне контекста геометрической фигуры (рис. 1).

Рисунки, отнесенные нами к первому, или низкому, уровню характеризовались полным совпадением контура фигуры и нарисованного предмета, например круг — солнце, квадрат — окно и т. п. (рис. 2).

Второй, или средний, уровень анализируемых композиций характеризовался дальнейшим изменением масштабности геометрической фигуры в контексте созданной композиции. В данном случае фигура могла занимать примерно от полови-

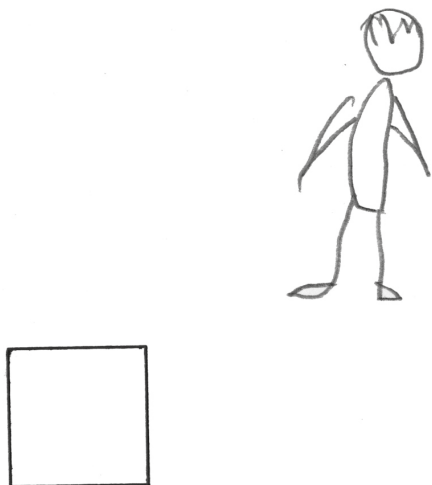


Рис. 1. Нулевой уровень

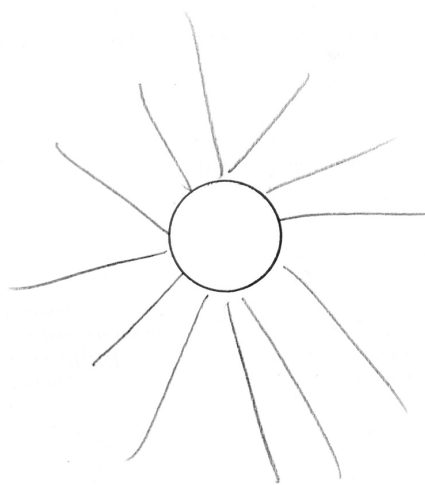


Рис. 2. Первый уровень, круг

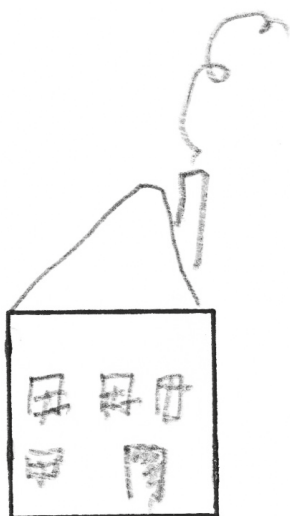


Рис. 3. Второй уровень, квадрат

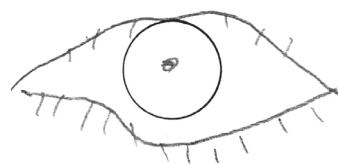


Рис. 4. Третий уровень, круг (глаз)



Рис. 5. Третий уровень, овал

ны до трети объема изображения. Например, круг — колесо автомобиля или квадрат, составляющий корпуса дома и нарисованный треугольник, воспроизводящий его крышу (рис. 3).

Третий, высший, или высокий уровень характеризовался тем, что фигура занимает малую часть объема изображаемого предмета — менее четверти (например, круг — зрачок глаза). Здесь уже утрачивается прямая ассоциативная связь фигуры с предметом, в этом проявляется способность выходить за рамки перцептивного образа, что характеризует силу и активность воображения. К третьему, высшему уровню относились также рисунки, в которых испытуемые использовали ротацию тестовой фигуры, сложные пространственно-перспективные ракурсы (овал и трапеция использовались как перспективно сокращенные круг и прямоугольник) и развернутую сюжетность изображений (рис. 4, 5).

Отдельно рассматривались случаи персевераторных композиций, при которых две разные фигуры использовались в одинаковых предметных ролях (например, круг и овал в качестве головы). В подобных ситуациях два рисунка оценивались как один, но в зачет шла композиция более высокого по качеству уровня. В ситуациях гомологичных персевераций засчитывались оба рисунка как самостоятельные (треугольник мог использоваться в двух рисунках кораблей то в качестве киля, то в качестве носовой части).

Для нормально видящих первоклассников более характерны гомологичные персеверации, в то время как слабовидящие дети склонны к гетерогенным персевераторным композициям.

Небезынтересным, с нашей точки зрения, видится и некий социально-психологический аспект творческой активности наших испытуемых в процессе проведения эксперимента, групповой характер которого позволял детям подсматривать варианты решения заданий у своих одноклассников и пользоваться ими в своих

работах, несмотря на указание экспериментатора работать самостоятельно. Отличием группы нормально видящих детей являлось то, что, имея более высокие визуальные возможности для срисовывания чужих вариантов, дети в подавляющем большинстве ориентировались на собственные возможности. В то же время слабовидящие сверстники, испытывая дефицит замыслов, очень часто обращались к заимствованиям у своих одноклассников. При этом копирования носили в большинстве случаев прямой характер без каких бы то ни было трансформаций. Именно поэтому очень часто одни и те же композиции фигурировали в работах разных испытуемых.

Проведенные подсчеты, отраженные в табл. 1, показывают, что подавляющая часть рисунков нормально видящих детей была отнесена нами ко второму, или среднему, уровню — более 78 %. Практически отсутствуют композиции нулевого, или очень низкого, уровня и почти равнозначно представлены низкий и высокий уровни — соответственно 13,3 и 8 % от общего числа композиций.

Показатели слабовидящих испытуемых распределились несколько иначе. Подавляющая часть рисунков низкого и среднего уровней качества, соответственно 47 и 39,1 %. Это более чем в три раза выше представленности показателей низкого уровня и в два раза меньше показателей среднего уровня у нормально видящих детей.

Около 9 % композиций характеризовались очень низким уровнем качества. И так же, как у нормально видящих испытуемых, незначительно представлен (в сравнении с другими) высокий уровень — 5,2 %.

Полученные данные свидетельствуют о существенных отличиях в уровнях развития воображения сравниваемых групп не только в количественном, но и в качественном выражении. Тем не менее нельзя не заметить и то, что сопоставляемые данные имеют и весьма важные сходства. У обеих групп незначительно представлен высокий уровень композиций, что говорит об очевидном сходстве возрастных тенденций в развитии воображения.

Специалисты отмечают, что рисунки, относимые к высокому уровню, появляются на рубеже дошкольного и школьного детства (Дьяченко, Кириллова, 1980). Кроме того, больше трети рисунков слабовидящих детей были отнесены к среднему уровню качества, что также говорит о достаточно высоком уровне развития воображения.

Одной из типичных характеристик всех графических композиций каждого отдельно взятого испытуемого является их качественная неравномерность, то есть все рисунки никогда не относились к одному из четырех упомянутых уровней.

Таблица 1. Представленность показателей качественных уровней выполнения композиций, %

Группа	Уровни			
	0 очень низкий	1 низкий	2 средний	3 высокий
Нормально видящие испытуемые	0,4	13,3	78,3	8
Слабовидящие испытуемые	8,7	44,7	39,1	5,2

Именно поэтому для каждого испытуемого вычислялся некий средний уровень качества всех выполненных им рисунков, обозначенный нами как степень оригинальности, характеризующая качественную продуктивность воображения.

Понятие степени оригинальности, при всей его условности, было принято нами исходя из того, что чем выше качество композиции, тем она оригинальнее и своеобразнее. Технически уровень оригинальности рассчитывался из того, что за каждый рисунок в зависимости от уровня качества начислялся балл от 0 до 3. Баллы суммировались и делились на количество рисунков конкретного испытуемого.

Таким образом, коэффициент оригинальности отражал соотношение количественных и качественных показателей. Подсчет показал, что средний коэффициент оригинальности у нормально видящих детей равен 2,75, в то время как для слабовидящих детей он составил 1,63 при значимости различий ($p < 0,01$). Тем не менее разброс внутригрупповых (индивидуальных) показателей в выборке слабовидящих детей больше, чем в группе нормально видящих за счет смещения спектра показателей к минимальным, что сочетается с высокими индивидуальными показателями, превышающими средние по группе и приближающиеся к средним показателям нормально видящих детей.

Содержание воссоздаваемых образов у двух сравниваемых групп принципиально не отличалось. Чаще всего это были мебель, овощи, фрукты, человек, транспорт, животные, насекомые, посуда. Отличия касались размеров объекта. Слабовидящие дети предпочитали изображать предметы более доступные сниженным возможностям их визуального восприятия. Чаще всего это были объекты архитектуры, крупногабаритный транспорт, овощи, мебель и посуда. Примерно треть рисунков детей с патологией зрения нуждалась в авторском комментарии. Собранные нами комментарии подвергались процедуре контент-анализа, результаты которого представляют собой предмет дополнительного исследования, что планируется представить в следующей публикации.

Таким образом, низкий уровень графических навыков может быть как следствием снижения остроты зрения, так и связанной с этим бедной изобразительной практикой. Низкий уровень сформированности графических навыков не только затрудняет процесс воплощения образов, подсказанных воображением, но и негативно сказывается на их формировании.

Проведенный нами корреляционный анализ показал отсутствие сколько-нибудь высоких и значимых связей между остротой зрения слабовидящих испытуемых и качественно-количественными характеристиками сформированности их воображения. В определенной мере это противоречит вышеприведенным данным о значимости различий между средними показателями сравниваемых групп. Тем не менее нам представляется, что отсутствие прямых связей не исключает их наличия в опосредованной форме. Кроме того, сниженная острота зрения — далеко не единственный фактор, влияющий на развитие воображения.

К числу факторов, противодействующих негативному влиянию слабовидения, можно отнести индивидуальные характеристики компенсаторных механизмов, а также особенности школьного обучения и семейного воспитания. Именно этим можно объяснить высокие результаты развитости воображения у некоторых слабовидящих детей с весьма низкой остротой зрения. Вместе с тем полученные низкие коэффициенты корреляции отнюдь не означают, что подобная связь отсутству-

ет и при более низких показателях остроты зрения. Не следует упускать из виду, что на уровень развития воображения может оказывать влияние также и ряд других патологических факторов, таких как нозологическая принадлежность, локализация очага поражения зрительного анализатора от его периферического отдела, проводящих путей и др. Фактор хроногенности, то есть возраста, в котором возникло зрительное заболевание, равно как стаж слепоты или слабовидения, также имеет важное патогенное значение (Выготский, 2021). Этот набор факторов мы планируем изучить на следующем этапе эксперимента.

Психическое развитие в условиях нарушенного зрения, слуха или моторики отличается, как правило, четкой структурой дефекта (Выготский, 2021). Исходным компонентом этой структуры является первичный, или ядерный дефект, представляющий собой патобиологическое образование, малообратимое (трудно поддающееся коррекционному воздействию) и во многом определяющее состояние зоны ближайшего развития ребенка. Вторичные дефекты представляют собой принципиально обратимые нарушения в развитии тех или иных функций, так или иначе непосредственно связанные с первично поврежденной функцией. Возможная эффективность коррекционной работы в отношении вторичных нарушений определяет их влияние на зону ближайшего развития.

Обсуждение результатов

Описанные нами результаты проведенного эксперимента характеризуют зону актуального развития воображения детей с нарушенным зрением. Потенциальные возможности развития творческого воображения в условиях слабовидения изучались на этапе обучающего эксперимента, сущность которого состояла в развитии операции включения в процесс индивидуальных занятий с детьми. Мы воспользовались программой обучающего эксперимента О. М. Дьяченко и А. И. Кирилловой, модифицировав ее в соответствии с особенностями слабовидящих детей.

Каждому ребенку давалась серия заданий на плоскостное конструирование. Предлагалось складывать из отдельных пластиковых элементов пары предметов. Например, предъявлялись два набора элементов для складывания самолета и грузовика. Ребенок складывал самолет и переходил к набору для складывания грузовика, в котором не хватало одного элемента. Ребенку предлагалось найти подходящий элемент из конструкции самолета для завершения конструирования грузовика. Для конструирования предлагалось 25 пар объектов, и каждый раз ребенку приходилось искать амбивалентный в композиционном отношении элемент. Предлагаемые задания выстраивались по степени сложности. Элементы конструктора были крупными, с обведенными черным цветом контурами. Работа проводилась в медленном темпе, особенно в случае недостатков мелкой моторики, свойственной детям с патологией зрения. Конструируемые объекты должны были быть знакомы испытуемым, что проверялось на уровне узнавания предложенных изображений. Последнее особенно важно в силу часто распространенного среди слабовидящих детей явления вербализма. Дозированность зрительной нагрузки обеспечивалась необходимыми перебивками в работе, особенно в случаях патологии сетчатки и светобоязни.

После заданий на плоскостное конструирование, осуществляемое в наглядно-действенном плане, детям предлагались аналогичные задания в графической, на-

Таблица 2. Представленность показателей качественных уровней выполнения композиций в % после коррекционно-формирующего эксперимента у слабовидящих детей

Уровни			
0 очень низкий	1 низкий	2 средний	3 высокий
0,6	12,3	62,5	25

глядно-образной форме. В общей сложности с каждым ребенком было проведено шесть занятий по 30 минут каждое. После этапа обучающего эксперимента мы провели повторный замер состояния воображения по той же методике дорисовывания фигур. При этом композиции, аналогичные тем, что были в первом эксперименте, не включались в анализ. Процесс опытного обучения внес существенные изменения в характер развития воображения слабовидящих детей. Количественная продуктивность увеличилась вдвое и составила в среднем 14,2 композиции. Различия значимы в отношении результатов до обучения по критерию Стьюдента для зависимых выборок (при $p < 0,01$).

Распределение композиций по уровням после коррекционно-формирующего эксперимента представлено в табл. 2 и свидетельствует о резком сокращении нулевого и низкого уровней. Вместе с тем отмечается существенная позитивная динамика в показателях среднего и высокого уровней — соответственно 62,5 и 25%.

Средний показатель коэффициента оригинальности вырос до 2,81, что также значимо превосходит аналогичный показатель до обучения. Характер выполнения заданий стал значительно самостоятельнее, число заимствований чужих композиций резко снизилось.

Выводы

Полученные в ходе эксперимента данные отражают как общие, так и специфические черты в развитии воображения детей с нарушенным и нормальным зрением. Результаты проведенного нами исследования показали негативное влияние сниженной остроты зрения на количественные и качественные характеристики творческого воображения. Тем не менее это влияние носит не прямой, а опосредованный характер. Об этом говорят весьма высокие результаты развития воображения у некоторых детей с относительно низкой остротой зрения, что свидетельствует о высоких компенсаторных возможностях развития творческих возможностей, сохраняющихся даже в условиях сенсорных ограничений.

Исходя из системных представлений о компенсаторных механизмах при патологии зрения, развиваемых Л. И. Солнцевой (Солнцева, 1980), с возрастом патогенное влияние нарушенного зрения не ослабевает, а напротив, усиливается влияние компенсаторных реакций. При этом спонтанные механизмы компенсации, поддерживаемые коррекционными воздействиями, расширяют свой потенциал, создавая благоприятные условия для психического развития.

Работа по развитию операции «включения» позволила улучшить показатели развития творческого воображения детей с нарушенным зрением. Следует отметить, что больший прирост показателей дали испытуемые, демонстрировавшие

в рамках констатирующего эксперимента низкий уровень развития воображения, что совершенно не означает более высокие компенсаторные возможности.

На основе сказанного можно сделать вывод, что включение слабовидящих детей в творческие виды деятельности не должно носить факультативный характер, а стать частью обязательных коррекционно-воспитательных мероприятий как в пространстве школы, так и в рамках семейного воспитания. Данное положение зафиксировано в Требованиях к АООП НОО для слабовидящих обучающихся, вариант 4.1, что предполагает формирование потребности в художественном творчестве, владение элементарными практическими умениями и навыками в доступных видах художественной деятельности, выражение в творческих работах своего отношения к окружающему миру, развитие зрительного восприятия, внимания, памяти, зрительно-моторной координации, ориентировки в пространстве и возможности творческого самовыражения¹.

Ограничения

Наше исследование носит ориентировочный, предварительный характер. На данном этапе нас интересовало влияние сниженной остроты зрения в рамках слабовидения на уровень развития воображения. Это влияние носит непрямой характер. Именно это обстоятельство мотивирует нас к проведению дальнейших исследований, содержание которых будет связано с расширением возрастного диапазона слабовидящих детей и прежде всего в сторону дошкольного периода. Кроме того, не последнюю роль среди патогенных факторов играет возраст появления зрительной патологии. Отдельно должны быть обследованы испытуемые с врожденными и приобретенными формами слабовидения. Еще раз подчеркнем, что мы не исследовали влияние нозологического фактора на развитие воображения, хотя каждый испытуемый имел определенный офтальмологический диагноз. Но для корректности исследования следовало бы сформировать несколько репрезентативных групп детей по нозологическому принципу, идентичных между собой по возрасту и остроте зрения. Методически это крайне сложно и заняло бы много времени. Но в плане продолжения нашего исследования формирование такого рода групп предполагается в сочетании с использованием лонгитюдной стратегии. Нозологический ракурс исследования неизбежно должен сочетаться со сравнительным изучением развития воображения в условиях обучения слабовидящего ребенка в специальных (коррекционных) школах и в условиях инклюзивного образования.

Благодарность

Авторы выражают благодарность администрации и сотрудникам библиотеки для слепых Санкт-Петербурга за возможность обсуждения результатов нашего исследования.

¹ Приложение № 4. Требования к АООП НОО для слабовидящих обучающихся. URL: <https://base.garant.ru/70862366/5da741911cf9399494368b18de80fbe8/> (дата обращения: 09.08.2023).

Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
- Баранова Е. Н., Николаева Л. В. Особенности развития воображения у старших дошкольников с нарушением зрения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 4-4. С. 7–10. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2131> (дата обращения: 21.05.2023).
- Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Питер, 2019.
- Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж: МОДЭК, 2003.
- Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива, 2020.
- Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. Основы дефектологии. М.: Юрайт, 2021.
- Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. М.: Инфра, 2012.
- Дьяченко О. М., Кириллова А. И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 107–113. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/802/802107.htm> (дата обращения: 02.05.2023).
- Кудрина Ю. С. Особенности творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи // Гаудеамус. 2018. № 4 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tvorcheskogo-voobrazheniya-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 29.05.2023).
- Кузьмичева А. В., Лях Т. И. Особенности изучения воображения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Наука, образование, культура. 2017. № 4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-voobrazheniya-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 29.05.2023).
- Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: КАРО, 2006.
- Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001.
- Немов Р. С. Психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014.
- Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей. М.: МГПИ, 1978.
- Розет И. М. Психология фантазии. Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. Минск: Университетское изд-во, 1991.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020.
- Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1980.
- Сорокин В. М. Психология развития лиц с патологией зрения // Специальная психология / под ред. О. В. Елецкой, М. В. Матвеевой. М.: Владос, 2020.
- Сорокин В. М. Специальная психология: учебник для вузов / под ред. Л. М. Шипицыной. М.: Юрайт, 2023.
- Шаповалова О. Е. Изучение воображения умственно отсталых детей // Наука и школа. 2019. № 5. С. 179–184. URL: <http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/179184.pdf> (дата обращения: 28.05.2023).
- Lothane Z. Imagination as reciprocal process and its role in the psychoanalytic situation // International Forum of Psychoanalysis. 2007. No. 16 (3). P. 152–163. <https://doi.org/10.1080/08037060701278636>
- Pelaprat E., Cole M. “Minding the gap”: imagination, creativity and human cognition // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2011. No. 45. P. 397–418. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9176-5>
- Tateo L. Giambattista Vico and the psychological imagination // Culture & Psychology. 2015. No. 21 (2). P. 145–161. <https://doi.org/10.1177/1354067X15575695>

Статья поступила в редакцию 31 мая 2023 г.;
рекомендована в печать 24 августа 2023 г.

Контактная информация:

Сорокин Виктор Михайлович — канд. психол. наук, доц.; v.sorokin@spbu.ru
Даринская Лариса Александровна — д-р пед. наук, проф.; l.darinskaia@spbu.ru
Молодцова Галина Ивановна — канд. пед. наук, доц.; g.molodcova@spbu.ru

Features of the creative imagination of primary school age children with visual impairment

V. M. Sorokin, L. A. Darinskaia^a, G. I. Molodtsova

St. Petersburg State University,
7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

For citation: Sorokin V.M., Darinskaia L. A., Molodtsova G.I. Features of the creative imagination of primary school age children with visual impairment. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2023, vol. 13, issue 4, pp. 552–565. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.408> (In Russian)

The article discusses the problem of creative imagination development in children with visual impairment. The authors proceed from the position that shortcomings of sensory cognition, in particular the images of representations in the form of schematism, fragmentation, etc., affect the development of creative imagination. In the meantime, preservation of combinatorial mechanisms can be a compensatory component in the development of fantasy in visually impaired children. In modern child pathopsychology, the question of nature of impaired vision influence on the process of imagination development remains open. On the one hand, a decrease in visual acuity enhances perceptual uncertainty which can contribute to the development of imagination. On the other hand, the narrowing of sensory experience leads to irreversible underdevelopment of creative imagination. According to the authors of the article, a visual defect can have a negative impact on the imagination development, however, a corrective effect can reveal the potential opportunities realized in the zone of proximal development. The relevance and novelty of the study are due not only to the lack of scientific developments devoted to imagination in conditions of visual impairment, but also to the importance of this phenomenon in the learning process and socio-psychological integration of visually impaired people. The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of various features of the imagination of visually impaired and normally seeing children. Sample: visually impaired students studying in a special (correctional) school for children with visual impairments and their peers who can see normally, studying in a general education school in the first grade (25 people — the experimental group, 25 people — the control group; average age is 7–8 years). The study was carried out using the technique of finishing geometric shapes (Dyachenko, Kirillova). The data obtained indicate the negative impact of visual acuity reduction on the development of creative imagination of primary school children. This applies both to quantitative and qualitative aspects of imagination images. Nevertheless, the existing potential opportunities were clearly revealed in the course of a correctional and developmental experiment.

Keywords: creative imagination, visually impaired children, formative experiment, dysontogenesis.

References

- Ananiev, B. G. (2001). *On the Problems of Modern Human Knowledge*. St. Petersburg, Piter Publ. (In Russian)
- Baranova, E. N., Nikolaeva, L. V. (2019). Features of the development of imagination in older preschoolers with visual impairment. *Nauchnoe Obozrenie. Pedagogicheskie Nauki*, 4 (4), 7–10. <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2131> (accessed: 21.05.2023). (In Russian)
- Bratus, B. S. (2019). *Personality Anomalies*. Moscow, Piter Publ. (In Russian)
- Brushlinsky, V. (2003). *Subject: thinking, teaching, imagination*. Moscow, Voronezh, Modek Publ. (In Russian)
- Dudetsky, A. Ya. (2012). *Theoretical questions of imagination and creativity*. Moscow, Infra-M Publ. (In Russian)

^a Author for correspondence.

- Dyachenko, O. M., Kirillova, A. I. (1980). On some features of the development of imagination in preschool children. *Voprosy Psikhologii*, 2, 107–113. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/802/802107.htm> (accessed: 02.05.2023). (In Russian)
- Kudrina, Yu. S. (2018). Features of creative imagination of preschoolers with general underdevelopment of speech. *Gaudeamus*, 4 (38). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tvorcheskogo-voobrazheniya-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (accessed: 29.05.2023). (In Russian)
- Kuzmicheva, A. V., Lyakh, T. I. (2017). Features of studying the imagination of children of primary school age with mental retardation. *Nauka, Obrazovanie, Kul'tura*, 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-voobrazheniya-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-umstvennoy-otstalostyu> (accessed: 29.05.2023). (In Russian)
- Litvak, A. G. (2006). *Psychology of Blind and Visually Impaired*. St. Petersburg, KARO Publ. (In Russian)
- Lothane, Z. (2007). Imagination as reciprocal process and its role in the psychoanalytic situation. *International Forum of Psychoanalysis*, 16 (3), 152–163. <https://doi.org/10.1080/08037060701278636>
- Maklakov, A. G. (2001). *General Psychology*. St. Petersburg, Piter Publ. (In Russian)
- Nemov, R. S. (2014). *Psychology: Textbook for bachelors*. Moscow, Iurait Publ. (In Russian)
- Nudelman, M. M. (1978). *Methods for Studying the Imagination of Abnormal Children*. Moscow, MGPI Publ. (In Russian)
- Pelaprat, E., Cole, M. (2011). “Minding the gap”: imagination, creativity and human cognition. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 397–418.
- Rubinshtein, S. L. (2020). *Fundamentals of General Psychology*. Moscow, AST Publ. (In Russian)
- Solntseva, L. I. (1980). *Development of Compensatory Processes in Blind Children of Preschool Age*. Moscow, Pedagogika Publ. (In Russian)
- Sorokin, V. M. (2023). *Special Psychology: textbook for higher institutions*, L. M. Shipitsyna (ed.). Moscow, Iurait Publ. (In Russian)
- Sorokin, V. M. (2020). Psychology of development of persons with vision pathology. *Special Psychology*, O. V. Eletskaia, V. M. Sorokin, M. V. Matveeva (eds). Moscow, Vlados Publ. (In Russian)
- Shapovalova, O. E. (2019). The study of imagination of mentally retarded children. *Nauka i Shkola*, 5, 179–184. Available at: <http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/179184.pdf> (accessed: 28.05.2023). (In Russian)
- Tateo, L. (2015). Giambattista Vico and the psychological imagination. *Culture & Psychology*, 21 (2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/1354067X15575695>
- Vygotsky, L. S. (2020). *Imagination and Creativity in Childhood*. Moscow, Perspektiva Publ. (In Russian)
- Vygotsky L. S. (2021). *On Psychology and Pedagogy of Children's Disabilities. Fundamentals of Defectology*. Moscow, Iurait Publ. (In Russian)

Received: May 31, 2023
Accepted: August 24, 2023

Authors' information:

Victor M. Sorokin — PhD in Psychology; v.sorokin@spbu.ru
Larisa A. Darinskaia — Dr. Sci. in Pedagogy; l.darinskaia@spbu.ru
Galina I. Molodtsova — PhD in Pedagogy; g.molodcova@spbu.ru