



Социальная психология и коррекционная педагогика

образцы металлов, особенно малознакомых, к примеру, куски титана. И в придачу вложить в руки студентам напильники и магниты. Пусть они убедятся, насколько титан легок, прочен и не обладает магнитными свойствами.

При изучении электрической емкости неплохо раздать студентам по несколько конденсаторов различной «вместимости», а также батарейки, отвертки и амперметры. Экспериментируя с конденсаторами, они на практике узнают, что существуют такие устройства, которые способны вбирать в себя электричество, хранить и при надобности отдавать его.

В процессе прохождения темы интерференции волн целесообразно найти время, чтобы выйти со студентами на берег какого-либо водоема и побросать там камни в воду.

В ссузах речного и авиационного профиля на уроках гидро- и аэродинамики студенты изучают закон Бернулли. У многих юношей вызывает недоумение, почему для возникновения подъемной силы у крыла верхняя

часть его обязательно должна быть выпуклой, а нижняя плоская или вогнутая. Даже знакомство с устройством реального крыла самолета или теплохода на подводных крыльях не снимает когнитивного напряжения.

Но, если студентам предоставить возможность подержать в руках какую-нибудь птицу или ее чучело, то напряжение может исчезнуть. Где-то в глубинах подсознания студенты чувствуют, что природа не ошибается. Неслучайно человек многому научился и продолжает учиться у природы.

Регулярный контакт студентов с первозданными природными объектами помимо всего прочего может натолкнуть их на мысли о создании каких-то новых высоких технологий.

Литература:

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез /Пер. с англ.— М.: Психотерапия, 2008.— 384 с.
2. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу.— Спб.: Питер, 2001.— 688 с.
3. Тайсон Ф., Тайсон Р.Л. Психоаналитические теории развития /Пер. с англ.— М.: Когнит-Центр.— 2006.— 407 с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В СЕНЗИТИВНЫЙ ПЕРИОД

Е.Н. Беляева, соискатель кафедры психологии и педагогики факультета управления и психологии ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова», г. Чебоксары

Ключевые слова: творческие способности, одаренность, креативность в дошкольном возрасте.

Творческим способностям свойственно проявляться практически во всех психических процессах человека. Креативность характеризует личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности и процесс их создания. Все достижения человечества

связаны с проявлением креативности, реализацией творческого потенциала.

Отмечая теоретическую и практическую значимость проблемы творческих способностей, приходится вместе с тем констатировать, что она остается до сих пор недостаточно изученной,



несравненно менее разработанной, чем, например, проблема развития интеллектуальных или двигательных способностей. Теории креативности и ее развития зачастую противоречат друг другу или имеют значительные расхождения в представлениях о ней у многих авторов. Так, например, существуют две полярные точки зрения на природу творческих способностей. В зарубежной педагогической и психологической литературе широко распространена точка зрения, согласно которой креативность врожденна и развивается без каких-либо внешних воздействий, путем проявления заложенных в человеке возможностей, независимо от условий жизни и воспитания. Данная фаталистическая концепция, выдвинутая К. Сишором [10] и Г. Ревешем [9], утверждает, что способность к творчеству дана ограниченному числу людей и совершенно недоступна большинству.

Противоположной точки зрения придерживаются многие педагоги и психологи-практики, которые доказывают в своих исследованиях значительными результатами в области развития творческих способностей необходимость создания определенной благоприятной среды для творчества.

Уравновешивает эти две теории, на наш взгляд, понимание в науке данного вопроса Б. М. Тепловым, различившим понятия способностей и задатков.

«Задатки – это анатомо-физиологические особенности организма, в том числе и особенности, например, слухового анализатора (для развития музыкальных способностей), которые могут быть неодинаковыми у

различных индивидов. Задатки представляют собой лишь одно из условий возникновения тех или иных способностей, но не являются движущей причиной, однозначно определяющей характер и уровень их развития».

Способности, по мнению Теплова, не являются врожденными, а формируются на основе задатков в процессе человеческой деятельности под влиянием внешних условий и воспитательных воздействий [1].

Представитель современной школы МПГУ Б. А. Сосновский, дополняя теорию Теплова, называет понятие способностей динамическим, то есть существующим только в изменении, развитии, только в соответствующей целенаправленной деятельности и проводит аналогию с понятием силы в курсе физики. Сила – понятие динамическое, векторное, и без этого оно теряет свое содержание. Категория способности, по его мнению, перестает психологически существовать, если отделяется от своего вектора деятельности. Однако деятельностный вектор способностей «исходит» из своей точки отсчета – задатка. Задаток сам по себе не определен, ни на что не направлен, многозначен. Он получает свое определение, только будучи включенным в структуру деятельности, в динамику способностей [6].

После анализа изложенного, встает вопрос об определении благоприятного периода в формировании личности для наиболее эффективной организации творческой деятельности с целью раскрытия в нем задатков и развития способностей.

Процесс развития от задатков к способностям проходит длительный



путь через все возрастные периоды и представляет собой качественно своеобразные ступени формирования личности. Каждый период обладает особой чувствительностью, сенситивностью, к определенного рода воздействиям, в связи с чем развитие той или иной способности оказывается наиболее эффективной в конкретно определенном возрасте. Особое значение для определения сенситивных периодов развития способностей имеет ведущая деятельность, которая реализует типичные для данной ступени развития отношения ребенка с людьми и предметной действительностью и осуществляет основные элементы изменения психики. В качестве такой деятельности в дошкольном возрасте выступает игра, в которой, по мнению Г.Д. Лукова [4] и Ф.И. Фрадкиной [8], наиболее активно развивается воображение, а оно, как известно, представляет собой строительный материал для рождения многих необходимых в социальном смысле способностей, и в первую очередь креативности. Также дошкольный возраст является периодом активизации и совершенствования деятельности всех анализаторов, функциональной дифференциации отдельных участков коры головного мозга. Данные происходящие изменения также создают необходимые условия для активного развития творческих способностей, которые, в свою очередь, подготавливают почву для наиболее активного развития остальных способностей. Таким образом, мы можем утверждать, что дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития креативности.

В настоящее время дошкольные

учреждения занимаются развитием творческих способностей детей, делая это по программам воспитания и обучения (например, «Программа воспитания и обучения в детском саду» М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [5]). В таких программах предусмотрено проведение занятий по художественной литературе, развитию речи, изобразительной деятельности: рисованию, лепке, аппликации, конструированию, музыкальному воспитанию и др., творческих игр и культурно-досуговых мероприятий. К сожалению, большинство программ рассчитано на среднестатистических детей, где не учтен индивидуальный уровень развития способностей каждого конкретного ребенка, его склонности и предпочтения. Именно по этой причине, на наш взгляд, педагоги нередко наблюдают у ряда детей состояние отчужденности, скуки или, напротив, повышенную двигательную активность, тревогу на занятиях творчеством. Решением данной проблемы может стать разработка и использование отдельных специальных программ для развития творческих способностей у детей со среднестатистическими задатками и для детей с особым качеством — одаренностью.

Программа для развития креативности у одаренных детей должна основываться на знаниях их основных критериев и характеристик. В образовательных учреждениях США, например, при определении творческой одаренности принято выделять следующие критерии креативности: пытливость, любознательность, продуктивность, независимость, неком-



формность, изобретательность в изобразительной, конструктивной деятельности, в играх, дивергентность мышления, способность к продуцированию нескольких вариантов решения проблемы, оригинальность мышления и т. п. На основе этих критериев Дж. Резулли выделяет три основных качества у одаренных детей: высокую креативность, высокую мотивацию, выше среднего уровень всех способностей, таких, как творческие, интеллектуальные, академические, коммуникативные, организаторские и т.д. [3]

Проводя исследования креативности у детей от четырех до семи лет в детском саду №105 г. Чебоксары, опытным путем мы подтвердили концепцию Дж. Резулли и отметили организаторские, коммуникативные и интеллектуальные способности, как качества, присущие креативным детям в большей степени, чем детям, не проявляющим творческие способности.

В своем первом эксперименте мы проверяли наличие организаторских способностей у креативных детей-

лидеров в возрасте пяти-шести лет на фоне детей со слабым проявлением творческих способностей этого же возраста, но также проявляющих лидерские качества. Группе двадцати знакомых друг другу детей давалась инструкция руководителя, согласно которой они должны были следовать всем указаниям исследуемого ребенка. В исследовании участвовало десять детей, проявляющих творческие способности, и десять мало проявляющих их. Каждому из исследуемых детей давалось поручение организовать знакомую подвижную игру «Поезд» (в знакомом детском коллективе), в которой ведущему (исследуемому ребенку) необходимо было самостоятельно присоединить к себе, друг за другом, как можно большее количество детей. Оказалось, что детям с проявлением творческих способностей удалось присоединить к себе в среднем показателе 60,5 % всей группы, а детям, не проявляющим творческие способности, на 8,5 % меньше, что составило 52% (табл. 1).

Таблица 1

Показатели проявления организаторских способностей детей-лидеров при организации игры «Поезд»

№ ребенка, участвовавшего в эксперименте	Количество детей, участвовавших в игре «Поезд» под руководством креативного ребенка	Количество детей, участвовавших в игре «Поезд» под руководством креативного ребенка в %	Количество детей, участвовавших в игре «Поезд» под руководством ребенка, не проявляющего творческие способности	Количество детей, участвовавших в игре «Поезд» под руководством ребенка, не проявляющего творческие способности в %
1	12	60	10	50
2	12	60	10	50
3	14	70	8	40
4	15	75	8	40
5	8	40	12	60
6	9	45	15	75
7	13	65	10	50
8	14	70	9	45
9	12	60	12	60
10	12	60	10	50



Подготовка педагогических кадров

Исследуя коммуникативные способности у десяти креативных детей пяти лет, мы помещали их по одному в незнакомые группы более младших, а затем более старших по возрасту детей. В большинстве случаев наблюдалась быстрая адаптация, активное поведение в налаживании новых дружеских связей и совместной игре. В

том же эксперименте дети с малым проявлением креативности показали худшие результаты. Оказалось, что дети с высоким проявлением креативности в незнакомых коллективах вели себя активно в 80% случаев, а дети, не проявляющие творческих способностей, всего в 60%, чей результат оказался на 20% меньше (табл. 2).

Таблица 2

Показатели проявления коммуникативных способностей у детей 5 лет

№ ребенка, участвовавшего в эксперименте	Поведение детей, проявляющих креативность, в коллективе более младших по возрасту детей	Поведение детей, мало проявляющих креативность, в коллективе более младших по возрасту детей	Поведение детей, проявляющих креативность, в коллективе более старших по возрасту детей	Поведение детей, мало проявляющих креативность, в коллективе более старших по возрасту детей
1	A	A	П	П
2	A	A	А	П
3	A	П	А	А
4	A	П	П	А
5	A	А	П	П
6	A	П	А	А
7	A	А	А	П
8	A	А	А	А
9	П	А	А	А
10	A	П	А	А

Условные обозначения:

А-активное

П-пассивное

Так же мы исследовали интеллектуальные способности у десяти креативных детей четырех лет, сравнивая их результаты с десятью детьми того же возраста, не проявляющими творческих способностей. Каждому ребенку давалось по десять тестовых заданий, в которых необходимо было из

четырех предметов, три из которых идентичны, исключить одно лишнее. Оказалось, что креативные дети в среднем показатель справились с заданием в 88% случаев, в то время как дети, не проявляющие творческих способностей, показали результаты на 3% меньше, что составило 85 % (табл. 3).



Таблица 3

Показатели проявления интеллектуальных способностей у детей 4 лет

№ ребенка, участвовавшего в эксперименте	Число правильных ответов, данных креативным ребенком	Число правильных ответов, данных детьми, не проявляющими творческих способностей
1	10	9
2	10	9
3	8	6
4	10	8
5	7	9
6	9	7
7	5	10
8	10	8
9	9	9
10	10	10

Отечественные психологи, такие, как Ю.Д. Бабаев, В.П. Дружинин, Н. С. Лейтс, В.С. Юркевич и др., занимаясь разработкой модели одаренности, представляли ее, в отличие от Дж. Резулли, в виде не трех, а двух основных элементов: инструментального и мотивационного. Выделение таких элементов авторы модели объясняют целесообразностью с точки зрения двух аспектов: «могу» и «хочу» [3].

Инструментальный компонент представляет собой суммацию всего того, что относится к сфере способностей (интеллект, креативность и т. д.). Мотивационный компонент представляет собой восемь главных аспектов, лежащих в основе творческой одаренности ребенка:

- повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности;
- ярко выраженный интерес к определенным занятиям или сферам деятельности;
- высокий уровень увлеченности предметом;

- повышенная познавательная потребность;
- предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации;
- высокую критичность к результатам собственного труда;
- склонность ставить «высокие» и сверхтрудные цели;
- стремление к самосовершенствованию.

Для того чтобы создать продуктивную программу развития креативности для одаренных детей, необходимо, помимо учета объединяющих их характеристик, знать еще и механизмы формирования и развития творческих способностей.

Творческие способности отдельного ребенка формируются в процессе овладения им человеческими ценностями, созданными в историческом развитии путем усвоения общественного опыта. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что этот опыт лежит не в ненаследственной организации человека, не внутри, а вовне, во внешнем объективном мире — мире промышленности, науки и искусства [2].



Искусство занимает особое место среди других человеческих ценностей и играет большую роль в творческом развитии общества и отдельной личности. Искусство предстает перед воспринимающими его людьми в виде художественных произведений, созданных или воспроизведенных живописцами, скульпторами, писателями, музыкантами — всеми художниками в различные периоды исторического развития общества. Но если красота созданных человеком вещей, самих людей и явлений природы со временем исчезает, то искусство относительно устойчиво — художественные произведения сохраняются обществом, а поэтому воспринимаются людьми, оказывают на них воздействие.

«Овладение внешним миром (миром искусства), присвоение его человеком и есть процесс, в результате которого воплощенные во внешней форме человеческие способности становятся внутренним достоянием его личности, его собственными способностями, органами его индивидуальности» [1].

Переход общественно-исторических ценностей в личностные качества у ребенка достигается только путем его обучения и воспитательного воздействия в социальной среде. Это доказывает психолого-педагогическая наука, которой известны факты социальной дисфункции детей «Маугли», детей, выращенных зверями и приматами, у которых, при биологическом и психическом здоровье, отсутствовали или носили недоразвитый характер многие человеческие способности, но при этом хорошо были развиты животные повадки и инстинкты.

Понимание социальной обусловленности творческого развития человека отнюдь не означает того, что процесс развития можно свести к простому накоплению знаний и навыков. Учет социальной природы креативного развития человека позволяет понять сложность и многосторонность этого процесса, ибо только при таком подходе развитие выступает не как созревание или количественное увеличение тех или иных отдельных функций, а как развитие в целом, т. е. как развитие личности.

Литература:

1. Запорожец А.В. Психология действия. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. — 736 с. (Серия «Психологи отечества») С. 120—127.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 137.
3. Лукацкий М.А.: Психология: Учебник / М.А. Лукацкий, М.Е. Остренкова.— М.: Эксмо, 2007. — 416 с. — (Образовательный стандарт XXI) С. 341—345.
4. Луков Г.Д. Об осознании ребенком речи и процесс игры: дисс. ... канд. псих. наук. — Л., 1937.
5. Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. — 1999. — 232 с.
6. Психология: Учебник для педагогических вузов / Под. ред. Б.А. Сосновского.— М.: Юрайт-Издат, 2005. — С. 136—139.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.
8. Фрадкина Ф.И. Психология игры в раннем детстве: автореф. ... канд. псих. наук. — М., 1950.
9. Reashore G. Zur Grundlegung der Tonpsychologie. — Leipzig, 1913.
10. Seachore C. The Psychology of Musical Talant. — N.Y., 1919.