

УДК 37.036.5:372.3/4

Г.С. Турсунгожинова, Ж.М. Наурызбаева*

Государственный университет имени Шакарима,
Республика Казахстан, г. Семей

*E-mail: Zhako-09@mail.ru

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста

В данной статье рассматривается развитие креативных способностей учащихся, которое осуществляется в процессе разнообразной творческой деятельности, в которой они взаимодействуют с окружающей действительностью и с другими людьми. Для выявления особенностей творческой деятельности учащихся нами были рассмотрены различные аспекты данного понятия, представленные в философской, психолого-педагогической литературе.

В русле первого направления изучение креативности происходит в тесной связи с исследованием когнитивных процессов. В первую очередь, исследователями этого направления рассматривается вопрос о соотносительности креативности с уровнем интеллекта как проблема взаимосвязи создания нового с приобретением и применением уже выработанных знаний и умений.

Высокие показатели креативности отнюдь не гарантируют творческие достижения в будущем, а лишь увеличивают вероятность их появления при наличии высокой мотивации к творчеству и овладении необходимыми творческими умениями. Опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий, демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, высокая потребность к творчеству.

Мы рассматриваем игру в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве. В младшем школьном возрасте она начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности, в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив. Изучение психолого-педагогической литературы дало основание сделать вывод, что, хотя проблема организации развития творческого мышления детей в педагогической и психологической теории до сих пор не нашла единого решения, практически все исследователи единодушны в том, что в практике обучения целенаправленная работа по развитию творческого мышления младших школьников необходима и должна носить системный характер.

Современная система образования, развиваясь, учитывает быстрые темпы и условия изменяющегося общества и государства. Поэтому многие педагоги уделяют особое внимание развитию творческих способностей детей. Одним из интересных примеров решения задачи развития творческих способностей обучающихся можно назвать опыт работы учреждений дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования ведут активную работу по решению проблем сохранения и активной поддержки у детей и молодежи мотивации к познавательной и творческой деятельности на протяжении всего многолетнего и непрерывного периода занятий в объединениях, кружках, клубах, секциях и т. д. В работе так же рассматривается то, что для развития творческого мышления и творческого воображения учащихся необходимо развитие умения решать творческие задачи, предполагающие систематично и последовательно преобразовывать действительность, соединять несовместимое, опираться на субъективный опыт учащихся, что составляет основу системного, диалектического мышления, произвольного, продуктивного, пространственного воображения, применение эвристических и алгоритмических методов организации творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: творчество, способности, мышление, развивающие игры, креативность, психолого-педагогические основы, интеллект, достижения, продукты творческой деятельности.

G.S. Tursungozhinova, Zh.M. Naurzbaeva

Development of creative abilities of younger school age children

Development of creative abilities of pupils carried out in the course of various creative activity in which they interact with surroundings and with other people is considered in this article. To detect features of creative activity of pupils we considered various aspects of this concept presented in philosophical, psychology and pedagogical literature.

Studying of creativity happens in close connection with research of cognitive processes. First of all researchers of this direction consider correlation of creativity with intellectual quality as an interrelation problem of creating new one with acquisition and application of already developed knowledge and abilities.

High creativity rates don't guarantee creative achievements in the future at all, only increase probability of their emergence in the presence of high motivation to creativity and mastering necessary creative abilities. Experience of training to some aspects and ways of creative behavior and self-expression, modeling of creative actions shows essential growth of creativity, and also emergence and strengthening of such qualities of the personality as independence, openness to new experience, high requirement to creativity.

We consider game in the forms that existed in the preschool childhood, at younger school age it starts to lose its developing value and is gradually replaced by study and work, the essence is that these kinds of activity unlike game giving simply pleasure have the definite goal. Thinking, including planning actions, forecasting, considering chances of success, a choice of alternatives are improved in such games. Studying psychology and pedagogical literature gave the grounds to make a conclusion that though problem of organising development of creative thinking of children in pedagogical and psychological theory hasn't still found common solution, practically all researchers are unanimous that in training purposeful work on developing creative thinking of younger school students is necessary and has to have a system character.

Developing, modern education system takes into account fast rates and conditions of the changing society and state. Therefore many teachers pay special attention to development of creative abilities of children. We can say working experience of additional education establishments as one of the interesting examples of solving a problem of development of creative abilities of trainers. Additional education establishments are carrying out an active work on preservation and active support of motivation of children and youth to cognitive and creative activity throughout all long-term and a continuous period of occupations in associations, circles, clubs, sections etc.

Need to develop ability to solve creative problems assuming to transform reality systematically and consistently, to connect incompatible, to rely on pupils' experience that makes a basis of system, dialectic thinking, productive, spatial imagination, application of heuristic and algorithmic methods of organizing creative activity of pupils for developing creative thinking and creative imagination of pupils is also considered in work.

Key words: creative work, abilities, thinking, developing games, creativity, psychology and pedagogical bases, intelligence, achievements, creative activity results.

Г.С. Турсунгожинова, Ж.М. Наурызбаева

Бастауыш сынып жасындағы балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту

Бұл мақалада оқушылардың қоршаған орта және басқа адамдармен қарым-қатынас жа-сауда түрлі шығармашылық қызмет барысында жүзеге асатын креативті қабілеттерінің дамуы қарастырылған. Оқушылардың шығармашылық қызметтерінің ерекшеліктерін анықтау үшін философия, психология-педагогикалық әдебиеттерде берілген аталған түсініктің әртүрлі аспектілері қарастырылды.

Креативтілікті үйрену когнитивтік процестерді зерттеумен тығыз байланысты жүзеге асырылады. Бірінші кезекте бұл бағыттың зерттеушілері креативтілік пен ақыл-парасат деңгейінің бір-біріне қатысын жаңаны жасап шығару және бұрын қалыптасқан білім мен ептілікті игеру және қолдануды өзара қалыптастыру мәселесі ретінде қарастырады.

Креативтіліктің жоғары көрсеткіші болашақта шығармашылық жетістікке жетуге мүлдем кепілдік бермейді, тек қана шығармашылыққа деген жоғары уәж болғанда және қажетті шығармашылық ептілікті игергенде оның пайда болу ықтималдығын дамытады. Кейбір аспектілерді және өз көзқарасын білдіру мен креативті іс-әрекет тәсілдеріне үйрету тәжірибесі, шығармашылық іс-әрекеттерін модельдеу креативтіліктің айтарлықтай өскенін көрсетеді. Сондай-ақ тәуелсіздік, жаңа тәжірибеге ашықтық, шығармашылыққа деген жоғары қажеттілік сияқты жеке бас қасиеттерін тудыратады және күшейтеді.

Біз ойындарды мектепке дейінгі балалық шақта өмір сүрген формасында қарастырамыз, бастауыш мектеп жасында ойындар өзінің дамытушы мәнін жоғалта бастайды және біртіндеп оқу мен еңбек қызметімен ауыстырылады, аталған іс-әрекет түрлері рақат әкелетін ойынмен салыстырғанда белгілі бір мақсатқа ие болады.

Білімнің заманауи жүйесі өзгерген мемлекет пен қоғам жағдайының жылдам және қарқынды дамуын ескеріп отырады. Сондықтан да көптеген оқытушылар балалардың шығармашылық қабілетінің дамуына айрықша көңіл бөледі. Балалардың шығармашылық қабілеттіліктерін дамыту тапсырмасын шешуде қызықты мысал ретінде қосымша білім беру мекемелерінің жұмыстарының тәжірибесін айтуға болады. Қосымша білім беру мекемелері балалар мен жасөспірімдердің танымды және шығармашылық қызметтерін белсенді түрде қолдап, ұйымдарда, үйірмелерде, клубтарда, секцияларда көп жылдар бойы үзіліссіз сабақтар жүргізу арқылы белсенді жұмыс істеуде. Жұмыста оқушылардың шығармашылық ойлау қабілеттерін дамыту үшін іс-әрекеттерін бірізді және жүйелі түрде құру, үйлеспейтіндерді байланыстыру, қатысушылардың пікір-тәжірибелеріне сүйену арқылы негізгі күшін біріктіру, оқушылардың шығармашылық іс-әрекеттерін ұымдастырудың эвристикалық және алгоритімді тәсілдерін қолдану сияқты дағдыларды дамыту қарастырылады.

Түйін сөздер: шығармашылық, қабілеттіліктер, ойлау, дамытатын ойындар, креативтілік, психологиялық-педагогикалық негіздер, интеллект, жетістіктер, шығармашылық іс-әрекет нәтижесі.

На сегодняшний день одной из актуальных задач казахстанского образования является развитие активного самостоятельного творческого мышления каждого учащегося в рамках учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Это обусловлено общественной потребностью в творчески мыслящих личностях, стремящихся к активной самостоятельной деятельности, самореализации, способных генерировать и реализовывать новые идеи в различных областях знаний. При этом особую значимость приобретает обеспечение развития творческого мышления младших школьников, начиная с первого класса школы на природосообразных началах с применением здоровьесберегающих технологий.

Развитие мышления ребенка в системе начального образования является его необходимой составляющей в связи с резко возрастающим объемом научного содержания изучаемых дисциплин. Мышление есть высшая форма отражения окружающей действительности. Мышление (если вспомнить наиболее краткое из определений, дающихся в общей психологии) есть обобщенное и опосредствованное словом познание действительности. Мышление дает возможность познать сущность предметов и явлений. Благодаря мышлению становится возможным предвидеть результаты тех или иных действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что во многих работах мышление характеризуется способностью к оперированию понятиями, суждениями и умозаключениями, а его развитие сводится к развитию логических приемов мышления (Г.П. Антонова, А.Н. Леон-

тьев, Л.И. Румянцева, Н.Ф.Талызина и др.). Существует ряд работ, в которых на основе трудов П.Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.А. Люблинской, И.Л. никольской, А.А. Столяра, Д.Б. Эльконина и др. предлагается несколько иное определение понятия мышления [1, 2].

Проблема развития творческого мышления и способностей не нова для психолого-педагогических исследований, но до сих пор актуальна.

Далеко не секрет, что и дошкольные учреждения и школу и родителей волнует вопрос о развитии креативности и творческих способностей детей. Творческая деятельность человека или коллектива людей характеризуется созданием качественно нового продукта, никогда ранее не существовавшего. Известно, что на эффективность проявления творческого мышления могут послужить различные факторы, среди которых, безусловно, и эмоциональное состояние человека, и работоспособность. Имеется ряд педагогических исследований (Ш.А. Амонашвили, А.В. Беловишная, В.В. Давыдов, Г. Доман, Н.Б. Истомина, М. Монтессори, И.Л. никольская и др.), доказывающих, что при организации систематического педагогического воздействия на развитие мышления соответствующие интеллектуальные операции могут быть сформированы у ребенка в младшем школьном возрасте [3, 4, 5, 6].

В настоящее время перед образованием встает задача воспитать не только творческого, всесторонне развитого человека, но и гибко ориентирующегося в постоянно меняющейся действительности, готового осваивать принципиально новые области и виды деятельности.

Проблема организации развития творческого мышления детей младшего школьного

возраста в педагогической и психологической теории до сих пор не нашла своего однозначного и общепринятого решения, однако одним из важнейших дидактических условий решения этой задачи является специально разработанная система заданий, ориентированная на обучение младших школьников приемам мышления. Недостаточно учтены возможности развивающих игр в процессе формирования творческого мышления детей. Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности, в отличие от игры, доставляющей просто удовольствие, имеют определенную цель. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив. Изучение психолого-педагогической литературы дало основание сделать вывод, что, хотя проблема организации развития творческого мышления детей в педагогической и психологической теории до сих пор не нашла единого решения, практически все исследователи единодушны в том, что в практике обучения целенаправленная работа по развитию творческого мышления младших школьников необходима и должна носить системный характер.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью развития творческого мышления младшего школьника и отсутствием доступной педагогу систематизированной коррекционно-развивающей программы, направленного на формирование и развитие творческого мышления учащихся начальной школы. Данное противоречие обусловило проблему, разрешению которой посвящено данное исследование. Для эффективного развития творческого мышления младших школьников необходимо использовать специальную программу, включающую систему заданий, которую можно использовать в учебном процессе при изучении различных учебных предметов дополнительно к учебникам. При этом сама программа должна учитывать специфику интеллекта, восприятия и мышления детей младшего школьного возраста. Только в этом случае можно говорить о том, что она соответствует личностно ориентированному подходу к обучению. Область креативности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной про-

блеме, очень широко. Еще в 60-х гг. 20-го столетия было описано более 60 определений креативности, и их количество, накопившееся к настоящему моменту, трудно оценить. В самом общем виде понятие креативности включает в себя особенности психики, которые способствуют созданию чего-то нового, оригинального. Вопрос изучения креативности имеет давнюю историю.

Термин «креативность» (от *лат.* *creatio* – сотворение, создание) получил распространение в 50-е гг. XX века и в настоящее время широко используется в психологических исследованиях. Большинство работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, К. Роджерс, Дж. Рензулли, Р. Стернберг и многие другие). В отечественной психологии понятие «креативность» рассматривается как синоним слова «творчество» [7].

Особый вклад в исследования этого направления внесли фундаментальные труды Д.Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, а также работы таких исследователей, как В.Н. Дружинин, В. Ы. Козленко, В. С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др. Накоплен большой и содержательный материал, который дал определенные результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, однако единой и стройной теории креативности до сих пор не существует. В имеющейся по этому вопросу научной литературе можно проследить лишь некоторые общие тенденции, принципы подхода к его решению [8].

В целом, в истории психолого-педагогической науки можно выделить два основных подхода к изучению и пониманию креативности: когнитивный (познавательный) и личностный.

Определяя понятие «креативные способности», мы разделяем мнение А.В. Хуторского, рассматривающего данное понятие как «комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов».

В русле первого направления изучение креативности происходит в тесной связи с исследованием когнитивных процессов. В первую очередь, исследователями этого направления рассматривается вопрос о соотносительности креативности с уровнем интеллекта как проблема взаимосвязи создания нового с приобретением и применением уже выработанных знаний и умений.

Первым, кто обратил внимание на различия, существующие между креативностью и интел-

лектом или, в других терминах, дивергентным и конвергентным интеллектом, был Д. Гилфорд, который предложил концепцию креативности как универсальной познавательной творческой способности [9].

Д. Гилфорд отказался от классического деления мышления на индуктивное и дедуктивное. Он считал их лишь разновидностями конвергентного (однонаправленного) мышления. Конвергентное мышление, по Дж. Гилфорду, актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение. В принципе, конкретных решений может быть и несколько (множество корней уравнения), но это множество всегда ограничено. Соответственно, Дж. Гилфорд отождествил способность к конвергентному мышлению с тестовым интеллектом, то есть интеллектом, измеряемым высокоскоростными тестами IQ. Дихотомической парой конвергентного мышления он предложил дивергентное мышление, определяемое как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, как бы «фонтируясь» мысли, приводит к неожиданным выводам и результатам Дж. Гилфорд выделил ряд факторов дивергентных интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Основные из них: беглость мысли (количество идей, которые индивид может выдать в единицу времени), гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), точность (способность совершенствовать или придавать завершенный вид своему продукту) и, наконец, оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов).

Направление исследований, начатых Д. Гилфордом, наиболее последовательно было продолжено Е.П. Торренсом, который тоже описывает креативность в терминах мышления.

Под креативностью Е.П. Торренс понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии и т.д. В основе цикла работ, проведенных им, лежит предположение о том, что процессы, относящиеся к решению проблемной ситуации – от обнаружения проблемы до сообщения о ее решении, – имеют прямое отношение к креативности.

Таким образом, он включает в число проявлений креативности не только специфические для нее феномены (например, формулировку гипотез), но и те особенности, которые непо-

средственно связаны с общим интеллектом (например, проверку гипотез). Значительные пересечения интеллекта и креативности обнаруживались и при экспериментальном исследовании характеристик креативности, выделенных Е.П. Торренсом, – беглости, гибкости, оригинальности и разработанности.

Е.П. Торренс предложил «теорию интеллектуального порога», основанную на экспериментальных данных, полученных с использованием разработанного им теста: если IQ ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, т.е. связаны между собой, а если выше 120 – креативность становится независимой величиной, т.е. нет лиц с низким интеллектом, обладающих креативностью, но высокий интеллект не обязательно связан с высокой креативностью.

Необходимо отметить, что множество исследований, проводимых в области связи креативности и интеллекта, выявило большое количество данных, которые были весьма разнообразны. Разнообразными были и подходы к их интерпретации. Так, практически все специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен, Р. Уайсберг и др.) считали, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития креативных способностей. Представители этой точки зрения опираются на результаты эмпирических исследований, к числу которых относится классическая работа Л. Термена и К. Кокса, которые проанализировали еще в 1926 г. биографии 282 европейских знаменитостей и попытались оценить их IQ на основе достижений в возрасте от 17 до 26 лет. В исследованиях они опирались на шкалу Стэнфорд-Бине.

И.Я. Лернер характеризует творческое мышление по его продукту. Учащиеся в процессе творчества создают субъективно новое, при этом проявляя свою индивидуальность.

Суть креативных способностей сводится, по Я.А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувственности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности.

Я.А. Пономарев, В.Н. Дружинин, В.Н. Пушкин и другие отечественные психологи считают основным признаком мышления рассогласование цели (замысла, программы) и результата. Творческое мышление возникает в процессе осуществления, и связано с порождением «побочного продукта», который и является творческим результатом [10, 11, 12].

Выделяя признаки творческого акта, все исследователи подчеркивают его бессознатель-

ность, неконтролируемость волей и разумом, а также измененность состояния сознания.

Второй признак творческого мышления – спонтанность, внезапность творческого акта от внешних ситуативных причин.

Таким образом, главная особенность креативных способностей связана со спецификой протекания процесса в целостной психике как системе, порождающей активность индивида.

Иное дело – оценка продукта как творческого. Здесь в силу вступают социальные критерии: новизна, осмысленность, оригинальность и так далее.

С творческим мышлением сопряжены два личностных качества: интенсивность поисковой мотивации и чувственность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе.

И.Я. Лернер считает, что основу креативных способностей представляют следующие черты: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта, подлежащего изучению, то есть быстрый, подчас мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом; умение видеть альтернативу решения, альтернативу подхода к его поиску; умение комбинировать ранее способы решения проблемы в новый способ и умение создавать оригинальный способ решения при известности других.

Овладев этими чертами, можно развивать их до уровня, обусловленного природными задатками и усердием. Однако перечисленным чертам свойственна одна способность – «они не усваиваются в результате получения информации или показа действия, их нельзя передать иначе как включением в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и тем самым эти черты формирующую».

В.А. Крутецкий структуру креативных способностей представляет следующим образом:

- способность к формализованному восприятию математического материала, схватывание формальной структуры задач;

- способность к логическому мышлению в сфере количественных и качественных отношений, числовой и знаковой символики, способность мыслить математическими символами;

- способность к совершенствованию процесса математических рассуждений и системы соответствующих действий, способность мыслить свернутыми структурами;

- гибкость мыслительных процессов в математической деятельности;

- стремление к ясности, простоте, экономичности и рациональности решения;

- способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключение с прямого на обратный ход мысли;

- математическая память (обобщенная память на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы перехода к ним);

- математическая направленность ума.

Так же к креативным способностям В.А. Крутецкий относит следующие «не существенные» компоненты: быстрота мыслительных процессов как временная характеристика; вычислительные способности; память на цифры, числа, формулы; способность к пространственным отношениям; способность наглядно представлять абстрактные математические отношения и зависимости [13].

Структура творческого мышления представлена в формуле: «математическая одаренность характеризуется обобщенным, свернутым и гибким мышлением в сфере математических отношений, числовой и знаковой символики и математическим складом ума».

Итак, в отечественной психологии исследования креативных способностей теоретически обоснованы, индивидуальные различия анализируются не только с количественной стороны, но и с качественной. Тем не менее все еще незначительно количество исследований в этой области.

Несмотря на различные трактовки в научной литературе выделенных компонентов креативных способностей, многие ученые отмечают, что для развития творческого мышления и творческого воображения учащихся необходимо развитие умения решать творческие задачи, предполагающие систематично и последовательно преобразовывать действительность, соединять несовместимое, опираться на субъективный опыт учащихся, что составляет основу системного, диалектического мышления, произвольного, продуктивного, пространственного воображения, применение эвристических и алгоритмических методов организации творческой деятельности учащихся.

Развитие креативных способностей учащихся осуществляется в процессе разнообразной

творческой деятельности, в которой они взаимодействуют с окружающей действительностью и с другими людьми. Для выявления особенностей творческой деятельности учащихся нами были рассмотрены различные аспекты данного понятия, представленные в философской, психолого-педагогической литературе (В.И. Андреев, В.В. Давыдов, А.Г. Спиркин, Я.В. Пономарев, Л.С. Рубинштейн, В.П. Ушачев, И.Я. Лернер и др.) [14].

В большинстве исследований при оценке креативности во внимание принимаются, как правило, первые два показателя: количество сформулированных идей и степень их редкости, сравнительное с ответами других. Со временем, однако, выяснилось, что указанные показатели дивергентного мышления отнюдь не являются однозначным свидетельством наличия креативности как творческой, интеллектуальной способности. Так за нестандартностью или «редкостью» ответов могут стоять различные психологические явления: собственно оригинальность как проявление творчески-продуктивных возможностей исполнителя, оригинальничание как проявление личностной гиперкомпенсации интеллектуальной несостоятельности либо психическая неадекватность. И обострило положение дел в области исследования креативности и то обстоятельство, что показатели креативности (даже в их полном наборе) весьма слабо предсказывают реальные творческие достижения человека в его обыденной и профессиональной деятельности.

Помимо тестов, для определения креативности используются специальные опросники со списками ситуаций, чувств, интересов, форм поведения, характеризующие творческих людей. Эти анкеты могут быть адресованы как самому испытуемому, так и окружающим его людям. Для анализа продуктов творчества используются оценки экспертов: учёных, художников, изобретателей. Стандарты таких оценок всегда основаны на общественном суждении.

Высокие показатели креативности отнюдь не гарантируют творческие достижения в будущем, а лишь увеличивают вероятность их появления при наличии высокой мотивации к творчеству и овладении необходимыми творческими умениями. Опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий, демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких качеств

личности, как независимость, открытость новому опыту, высокая потребность к творчеству.

Существуют условия, стимулирующие развитие творческого мышления. Среди них можно выделить: ситуации незавершённости или открытости, в отличие от жёстко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов; стимулирование ответственности и независимости; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях; внимание к интересам детей со стороны взрослых и сверстников. Препятствуют развитию креативности: избегание риска, стремление к успеху во что бы то ни стало (амбиции); жесткие стереотипы в мышлении и поведении; конформность; неодобрительные оценки воображения, фантазии, исследования; преклонение перед авторитетами. Именно поэтому после проведения исследований и получения результатов мною была проведена беседа с учителями о правильности поведения для раскрытия творческого потенциала детей, с указанием на учеников, особо проявивших себя при тестировании.

В образовании проблема развития творческих способностей вызвала огромный интерес педагогов во все времена. В наше время потребность в развитии творческих способностей ещё более усилилась, поэтому решение на сегодняшний день становится очень актуальным. Современное общество с его высоким информационным полем предъявляет к человеку всё более высокие профессиональные требования. В условиях роста социальной конкуренции молодому человеку необходимо уметь творчески применять те знания и навыки, которыми он обладает, уметь преобразовывать деятельность таким образом, чтобы сделать её как можно более эффективной. Для того чтобы быть востребованным в современном обществе, необходимо создавать что-то новое, то есть быть творцом, созидателем. А для этого деятельность должна носить творческий характер, ведь творчество – это процесс создания субъективно и объективно нового, нестандартного, неординарного. Современная система образования, развиваясь, учитывает быстрые темпы и условия изменяющегося общества и государства. Поэтому многие педагоги уделяют особое внимание развитию творческих способностей детей. Одним из интересных примеров решения задачи развития творческих способностей обучающихся можно назвать опыт работы учреждений дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования

ведут активную работу по решению проблем сохранения и активной поддержки у детей и молодёжи мотивации к познавательной и творческой деятельности на протяжении всего многолетнего и непрерывного периода занятий в объединениях, кружках, клубах, секциях и т. д.

Основопологающим направлением раскрытия творческого потенциала и развития творческих способностей учащихся является система образовательно-развивающих, создающих условия для выявления индивидуальных творческих способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов к будущей профессиональной деятельности, а также технологической подготовки. В системе образования есть возможность создания условий для развития личности с учётом её индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов, которые будут направлены на получение профессиональных знаний и умений. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед современной школой встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Охарактеризовав воображение как психический процесс, необходимо выделить особенности его развития в младшем школьном возрасте. Здесь надо сказать о том, что долгое время в психологии существовало предположение, согласно которому воображение присуще ребенку «изначально» и более продуктивно в детстве, а с возрастом подчиняется интеллекту и угасает. Однако Л.С. Выготский показывает несостоятельность таких позиций. Все образы воображения, какими причудливыми бы ни казались, основываются на представлениях и впечатлениях, полученных в реальной жизни. И поэтому опыт ребенка беднее, чем опыт взрослого человека. И вряд ли можно говорить, что воображение ребенка богаче. Просто иногда, не имея достаточного опыта, ребенок по-своему объясняет то, с чем он сталкивается в жизни, и эти объяснения часто кажутся неожиданными и оригинальными. Воспитание ребенка всегда связано с социальной средой, которая может отрицательно и положительно влиять на развитие творческого воображения [15].

Отрицательные факторы: отсутствие достаточного количества сенсорного опыта в раннем возрасте; ближайшее окружение (направлен-

ность семьи на формирование определенных черт характера через одобряемое и неодобряемое поведение ребенка); коллективное воспитание; традиционная форма обучения.

Положительные факторы: расширение сенсорного опыта; наличие образца для подражания во взрослой среде; ожидания взрослых; включение в социально и индивидуально значимую деятельность.

Большие возможности для развития творческого потенциала школьников имеет изобразительное искусство. Программа преподавания его в школе включает следующие виды уроков: тематическое рисование, рисование с натуры, декоративное рисование.

Делая вывод по всему вышесказанному, мы предлагаем несколько рекомендаций по развитию творческих способностей школьников: необходимо расширять сенсорный опыт детей; при воспитании ориентироваться не на стандарт, а на индивидуальные особенности; развивать мыслительные операции, в обучении помогать включать самостоятельный интеллектуальный поиск; обеспечивать ребенку максимальную самостоятельность в творчестве, не сдерживать инициативы детей; наряду с творческим воображением развивать восприятие, внимание, память, мышление; развивать воображение, используя богатство эмоциональных состояний ребенка, его чувства; предлагать детям решать творчески возникающие у них проблемы; способствовать оттачиванию художественных навыков как главного инструмента художественного творчества. Игра – великое изобретение человека; она имеет для его биологического, социального и духовного развития не меньше, а, может быть, даже и большее значение, чем огонь и колесо.... В ней, как в зеркале, отображалась история человечества со всеми его трагедиями и комедиями, сильными и слабыми сторонами. Еще в первобытном обществе существовали игры, изображавшие войну, охоту, земледельческие работы, переживания дикарей по поводу смерти раненого товарища. Игра была связана с разными видами искусства. Дикари играли как дети, в игру входили пляски, песни, элементы драматического и изобразительного искусства. Иногда играм приписывали магические действия. Таким образом, человеческая игра возникает как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми. Так появляется игра взрослых,

игра как основа будущей эстетической, изобразительной деятельности. С чем связано возникновение детской игры?

Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.

По свидетельству Платона, еще жрецы Древнего Египта славились конструированием специальных обучающих и воспитывающих игр. Арсенал таких игр пополнялся. Платон в своем «Государстве» этимологически сблизил два слова: «воспитание» и «игра». Он справедливо утверждал, что обучение ремеслам и воинскому искусству немислимо без игры.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце 20 века немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов к будущим условиям борьбы за существование («теория предупреждения»). К. Гросс называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни.

Позицию К. Гросса продолжил польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак, который считал, что игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. В играх заложена генетика прошлого, как и в народном досуге – песнях, танцах, фольклоре.

Игра специфическая детская деятельность неоднородна. Каждый вид игры выполняет свою функцию в развитии ребенка. Наблюдаемое сегодня в теории и практике стирание граней между самостоятельными и обучающими играми недопустимо. В дошкольном и младшем школьном возрасте выделяются три класса игр:

– игры, возникающие по инициативе ребенка – самостоятельные игры;

– игры, возникающие по инициативе взрослого, внедряющего их с образовательной и воспитательной целью;

– игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса – народные игры, которые могут возникать как по инициативе взрослого, так и более старших детей [16].

Каждый из перечисленных классов игр, в свою очередь, представлен видами и под-видами. Так, в состав первого класса входят: игра-экспериментирование и сюжетные самостоятельные игры – сюжетно-образовательная, сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная. Этот класс игр представляется наиболее продуктивным для развития интеллектуальной инициативы, творчества ребенка, которые проявляются в постановке себе и другим играющим новых игровых задач; для возникновения новых мотивов и видов деятельности. Именно игры, возникающие по инициативе самих детей, наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на материале знаний об окружающей действительности значимых переживаний и впечатлений, связанных с жизненным опытом ребенка. Именно самостоятельная игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Содержание самостоятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребенка и содержательным общением с взрослыми.

Второй класс игр включает игры обучающие (дидактические, сюжетно-дидактические и другие) и досуговые, к которым следует отнести игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные. Все игры могут быть и самостоятельными, но они никогда не являются самостоятельными, так как за самостоятельностью в них стоит выученность правил, а не исходная инициатива ребенка в постановке игровой задачи.

Воспитательное и развивающее значение таких игр огромно. Они формируют культуру игры; способствуют усвоению социальных норм и правил; и, что особенно важно, являются, наряду с другими видами деятельности, основой самостоятельных игр, в которых дети могут творчески использовать полученные знания.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Использование дидактических игр как средство обучения младших школьников определяется рядом причин:

1) игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения в младшем школьном возрасте (Л.С. Выготский), поэтому опора на игровую деятель-

ность, игровые формы и приемы – это наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу;

2) освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно;

3) имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры способствуют развитию у детей психических процессов;

4) недостаточно сформирована познавательная мотивация. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении в школу. Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей.

Дидактическая игра имеет определенную структуру, характеризующую игру как форму обучения и игровую деятельность. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры:

- 1) дидактическая задача;
- 2) игровые действия;
- 3) правила игры;
- 4) результат.

Дидактическая задача определяется целью обучения и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отображает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами соответствующих учебных предметов закрепляется умение составить из букв слова, отрабатываются навыки счета.

Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Игровые действия – основа игры. Чем разнообразней игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, ролевые действия, отгадывания загадок, пространственные преобразования и т.д. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи. Правила игры. Их

содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями.

В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Подведение итогов – результат подводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победительницы и т.д. При этом необходимо отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы. Так как именно с их помощью решаются дидактические задачи.

Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог – участники одной игры. Нарушается это условие, и педагог становится на путь прямого обучения.

Таким образом, дидактическая игра – это игра только для ребенка, а для взрослого – это способ обучения. Цель дидактических игр – облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным. Из сказанного выше можно сформулировать основные функции дидактических игр:

- функция формирования устойчивого интереса к учению и снятие напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;
- функция формирования психических новообразований;
- функция формирования собственно учебной деятельности;
- функция формирования общеучебных умений, навыков самостоятельной учебной работы;
- функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;
- функция формирования адекватных взаимоотношений и освоение социальных ролей.

Таким образом, дидактическая игра – сложное, многогранное явление. Для организации и проведения дидактической игры необходимы следующие условия:

- наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр;

- выразительность проведения игры;
- необходимость включения педагога в игру;
- оптимальное сочетание занимательности и обучения;
- средство и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач;
- используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой, доступной и емкой.

Все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

- 1 – игры с предметами (игрушками, природным материалом);
- 2 – настольные печатные;
- 3 – словесные игры.

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установлению последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: младшие школьники упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку (цвету, форме, качеству, назначению...), что очень важно для развития отвлеченного, логического мышления.

В игре также используют предметы, в которых разница между ними менее заметна. В играх с предметами младшие школьники выполняют задания, требующие сознательного запоминания количества и расположения предметов, нахождения отсутствующего предмета. Играя, они приобретают умения складывать из частей целое, выкладывать узоры из разнообразных форм.

В дидактических играх широко используются разнообразные игрушки. В них ярко выражены цвет, форма, величина, материал, из которого они сделаны. Это помогает учителю упражнять младших школьников в решении определенных дидактических задач.

Игры с природным материалом учитель применяет при проведении таких дидактических игр, как «Чьи следы?», «От какого дерева лист?», «Разложи листья по убывающей вели-

чине» и т.д. В таких играх закрепляются знания об окружающей природной среде, формируются мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация).

Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, различные виды лото, домино. При их использовании решаются различные развивающие задачи. Так, например, игра, основанная на подборе картинок по парам. Ученики объединяют картинки не только по внешним признакам, но и по смыслу.

Подбор картинок по общему признаку – классификация. Здесь от учеников требуются обобщения, установление связи между предметами. Например, в игре «Что растет в лесу?».

Составление разрезных картинок направлено на развитие у детей умения из отдельных частей составлять целый предмет, логическому мышлению.

Описание, рассказ по картинке с показом действий, движений направлено на развитие речи, воображения, творчества у младших школьников. Для того чтобы играющие отгадали, что нарисовано на картинке, ученик прибегает к имитации движений (например, животного, птицы и т.д.).

В этих играх формируются такие ценные качества личности ребенка, как способность к перевоплощению, к творческому поиску в создании необходимого образа.

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания о новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях и др.

С помощью словесных игр у детей воспитывают желание заниматься умственным трудом. В игре сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечая, что его учат.

Для удобства использования словесных игр в педагогическом процессе их условно можно объединить в четыре основные группы. В первую группу входят игры, с помощью которых формируют умение выделять существенные

признаки предметов, явлений: «Отгадай-ка», «Магазин» и т.д.

Вторую группу составляют игры, используемые для развития умения сравнивать, сопоставлять, давать правильные умозаключения: «Похож – не похож», «Кто больше заметит небылиц» и другие.

Игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам, объединены в третьей группе: «Кому что нужно?», «Назови три предмета», «Назови одним словом». В особую четвертую группу, выделены игры на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления: «Краски», «Летает, не летает» и другие. Третий класс игр – традиционные или народные. Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучаемым и досуговым. Предметная среда народных игр также традиционна, они сами, и чаще представлена в музеях, а не в детских коллективах. Исследования, проведенные в последние годы, показали, что народные игры способствуют формированию у детей универсальных родовых и психических способностей человека (сенсомоторной координации, произ-

вольности поведения, символической функции мышления и другие), а также важнейших черт психологии этноса, создавшего игру.

Для обеспечения развивающего потенциала игр нужны не только разнообразные игрушки, особая творческая аура, создаваемая взрослыми, увлеченными работой с детьми, но и соответствующая предметно-пространственная среда.

Для педагогов важно продумать поэтапное распределение игр, в том числе и дидактических, на уроке. В начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы. В конце урока игра может носить поисковый характер. На любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, увлекательной, включать детей в разные виды деятельности. Следовательно, игра может быть проведена на любом этапе урока, а также на уроках разного типа. Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания младших школьников.

Литература

- 1 Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М., 1985. – 42 с.
- 2 Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М., 1983. – 96 с.
- 3 Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьника. – М., 1984. – 284 с.
- 4 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – 424 с.
- 5 Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29-39.
- 6 Давыдова Г.А. Интеллектуальная активность как проблема творчества // Вопросы философии. 1985. – № 5. – С. 157-159.
- 7 Шаронин Ю.В. Технология развития творческого потенциала личности в учебно-воспитательном процессе. // Образование и рынок. №2. – 1997. – С. 43-48.
- 8 Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1985. – С. 17-28.
- 9 Куликова Л.В. Коллективная игра в воспитательной системе школы: дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 181 с.
- 10 Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – Т. 12. – №1. – 1991. – С. 3-12.
- 11 Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
- 12 Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
- 13 Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
- 14 Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. // Педагогика 1995. № 1. С. 29-39.
- 15 Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991. – 92 с.
- 16 Сазонова В.П. Воспитание на основе потребностей человека // Педагогика. 1993. – №2. – С. 14-32.

References

- 1 Gal'perin P.Ya. Metody obusheniya i umstvennogo razvitiya rebenka. – M., 1985. – 42 s.
- 2 Talyzina N.F. Formirovaniye poznavatel'noi deyatel'nosti ushaxixsya. – M., 1983. – 96 s.
- 3 Amonashvili Sh.A. Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funkcyaya ocenki usheniya shkol'nika. – M., 1984. – 284 s.
- 4 Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obushenii. – M., 1972. – 424 s.
- 5 Davydov V.V. O ponyatii razvivaiushhego obusheniya // Pedagogika. – 1995. – № 1. – S. 29-39.
- 6 Davydova G.A. Intelektual'naya aktivnost' kak problema tvorshestva // Voprosy filosofii. – 1985. – № 5. – S. 157-159.

- 7 Sharonin YU. V. *Texnologiya razvitiya tvorsheskogo potentsiala lishnosti v ushebno-vospitel'nom processe. // Obrazovanie i rynek. – №2. – 1997, – S. 43-48.*
- 8 Matyushkin A.M. *Problemy situatsii v myshlenii i obushenii. – M.: Pedagogika, 1985. – S. 17-28.*
- 9 Kulikov L.V. *Kollektivnaya igra v vospitel'noi sisteme shkoly: Dis. kand. ped. nauk. – M., 1999. – 181 s.*
- 10 Ponomarev YA.A. *Issledovanie tvorsheskogo potentsiala sheloveka // Psixologicheskii zhurnal. – T. 12. – №1. – 1991. – S. 3-12.*
- 11 Ponomarev YA.A. *Psixologiya tvorshestva i pedagogika. – M.: Pedagogika, 1976. – 280 s.*
- 12 Lerner I.YA. *Didakticheskie osnovy metodov obusheniya. – M.: Pedagogika. 1981.*
- 13 Kruteckii V.A. *Osnovy pedagogicheskoi psixologii. – V. – 1972*
- 14 Davydov V.V. *O ponyatii razvivaiushego obusheniya / Pedagogika. – 1995. – № 1. – S. 29-39.*
- 15 Vygotskii L.S. *Voobrazhenie i tvorshestvo v detskom vozraste. – M., 1991. – 92s.*
- 16 Sazanov V.P. *Vospitanie na osnove potrebnosti sheloveka.// Pedagogika. – 1993. – №2. – S. 14-32.*