# Министерство образования и науки Республики Казахстан

Павлодарский университет

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(название факультета)

кафедра педагогики и психологии

Тема: Развитие творческой активности младших

школьников через применение коррекционных программ.

выпускная квалификационная работа

студентки гр. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ф.И.О. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Научный руководитель

Ученая степень, должность, Ф.И.О.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Павлодар, 2002 г.

**Содержание**

Стр.

Введение 3

Глава 1. Теоретические вопросы психологии

одаренности младших школьников 7

# 1.1. Детство как предмет психологического исследования 7

## 1.2. Наука о психическом развитии ребенка — детская психология 11

1.3. Теоретические вопросы исследования степени 15

развития младших школьников

# 1.4. Определение понятия способность 22

# Глава 2. Проблема одаренности в младшем школьном возрасте 30

2.1. Способности и одаренность младших школьников 30

2.2. Психологические проблемы одаренных младших школьников 37

Глава 3. Исследование творческой активности младших школьников 48

# 3.1. Обобщение исследований творческой активности 48

# младших школьников

## 3.2 Развивающий этап 52

3.3. Констатирующий этап 57

## Выводы 60

Заключение 61

# Библиография 63

Приложение 1

Приложение 2

Введение

Вопрос, который рассматривается в данной дипломной работе один из самых актуальных в психологии и педагогике сегодня. Это вопрос о развитии умственных способностей человека, об его одаренности. И самое главное — какое влияние на эти способности оказывает развитие творческого потенциала ребенка, каким образом психологически правильно развивая воображение, обогащая духовный и культурный уровень можно достичь качественного улучшения процессов воображения.

Часто на наши суждения об образовании влияет расхожее мнение: там хорошо, где нас нет. Мол, у нас в обычной школе с детьми, обладающими исключительными способностями, работать не умеют, а вот в американских школах - с их материальной и технической базой и высокой оплатой труда учителей... Однако не стоит думать, что в Америке школы больше приспособлены для работы с одаренными детьми, чем наши. В значительной степени это можно объяснить общими для многих развитых стран издержками массового образования, по определению ориентированного на среднего учащегося. Поэтому и сами американцы нередко выражают недовольство тем, что дети, чьи способности не укладываются в средние рамки, чувствуют себя в стандартной школе некомфортно. В этом виновато в том числе и несовершенство большинства учебных программ, которые не учитывают возможности одаренных детей. Они нуждаются в более гибких программах, которые позволили бы им осваивать материал в наиболее оптимальном для них темпе. Американский исследователь Эрнест Л. Бойер говорит, что дети с исключительными способностями часто вынуждены топтаться на одном месте вместе со всем классом, опасно не только чувством неудовлетворенности и обособленности, которое они испытывают. Привыкнув работать вполсилы, одаренный ученик впоследствии может столкнуться с тем, что он не готов к напряженной учебе в старших классах.

В мире широко известен феномен экономического развития таких стран как Япония, Южная Корея, Тайвань. У названных стран территория сравнительно небольшая и природные ресурсы весьма ограниченные. Но все, анализировавшие данный феномен, неизменно указывают на огромное значение умелого, в высшей степени рационального использования интеллектуальных ресурсов, постановку системы образования во всех звеньях и очень серьезное внимание к той сравнительно небольшой части подрастающего поколения, которых принято называть способными и одаренными детьми.

К сожалению, в нашей стране экономические и социальные неурядицы отодвинули эту проблему на второй план. Но в последние годы внимание к развитию интеллектуального потенциала страны заметно повысилось.

В современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, все они всего лишь капля в море психологических проблем, проявляющихся у учителей и родителей одаренных детей в наше время, когда информация меняется каждые пять лет, а порой и чаще.

Более 20 лет назад, когда в основе учебных программ американских школ лежали минимальные стандарты и учительский опыт, программы для одаренных и талантливых школьников считались просто экспериментом в процессе обучения детей. Но постепенно новые подходы к обучению талантливых детей, апробированные в ходе экспериментов, стали занимать определенное место и в расписаниях самых обычных школ. Эти подходы можно условно разделить на несколько групп. Первая подразумевает создание школ для талантливых детей по месту жительства, летние программы (типа гувернерских школ), а также академический проект “Поиск талантов”. Все они развивались в образовательных учреждениях в качестве альтернативных учебных программ в рамках поиска интересных подходов к расписанию. Вторая группа - это авторские программы для одаренных детей, созданные самими педагогами. Наконец, третья группа - национальные программы (одна из них называется “Решение проблем будущего”).

Нынешним школьникам приходиться вмещать столько в свою память, что порой их молодая неустойчивая психика не выдерживает таких нагрузок. Отсюда эмоциональные срывы, подавленность. Тут уже не приходиться говорить о развитии творческого потенциала, требующего бережного, вдумчивого отношения, происходит непрерывная гонка за количеством и качеством знаний.

В этой связи хочется отметить работы известного психолога, доктора психологических наук Н. Лейтеса. Его работы по изучению психики одаренных детей занимают видное место в русской психологии. Многие психологические принципы развития творчества у детей младшего школьного возраста выдвинули Н.Н. Подьяков, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожец, А. Матюшкин. Свои психологические модели были разработаны и рядом западных психологов: Дж. Гилфорд, Э.Де Боно, Дж. Галлаир, Дж. Рензулли, П. Торренс. Выделенная ими актуальность проблемы развития творческих способностей привела к тому, что проявилось достаточно много коррекционных программ направленных на их развитие в дошкольном возрасте. Очевидно, что с точки зрения их эффективности одни программы будут более, другие менее эффективными. В данной дипломной работе нами было произведено исследование влияния одной из таких программ на развитие творческого воображения.

Цель данной работы выявить влияние коррекционной программы на развитие творческих способностей в младшем школьном возрасте.

Объектом исследования выступили дети 2 а, б, классов средней школы № 10 г. Экибастуза (контрольная и экспериментальная группы).

Предметом исследования являются творческие способности младших школьников экспериментальной и контрольной групп.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что специально организованная коррекционная программа будет способствовать развитию творческих способностей у детей.

Были выделены следующие задачи:

1). Эмпирически выявить динамику развития творческих способностей у детей контрольной и экспериментальной групп.

2). На основе сравнительного анализа полученных экспериментальных данных оценить эффективность коррекционной программы.

3). На основе теоретико-эмпирического анализа обосновать степень “желательности” использования данной коррекционной программы в педагогической практике.

**Глава** **1. Теоретические вопросы психологии**

**одаренности младших школьников**

# 1.1. Детство как предмет психологического исследования

Для рассмотрении темы дипломного проекта : “Развитие творческой активности младших школьников через применение коррекционных программ”, необходимо для полного понимания и эффективности проведения эксперимента рассмотреть различные составляющие вопросы. Один из них- понятие детства и детство как предмет психологического исследования.

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство — это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только психологи понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В*.* Штерн, Ж. Пиаже, И. А. Соколянский и многие другие. Д. Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии — это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать. Свои лекции в Московском университете Д. Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заклю­чающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их.

Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарны­ми механизмами для поддержания жизни. По физическому строе­нию, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в при­роде. Однако по состоянию в момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства — у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

В ходе истории непрерывно росло обогащение материальной и духовной культуры человечества. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожден­ный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антро­пологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и совре­менного европейца, можно предположить, что новорожденный со­временного человека ни в чем существенном не отличается от ново­рожденного, жившего десятки тысяч лет назад.

Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каж­дом историческом этапе развития общества, не одинаковый? Детство — период, продолжающийся от новорожденности до полной социаль­ной и, следовательно, психологической зрелости; это период станов­ления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческо­го общества и законов, определяющих его развитие. Продолжитель­ность детства находится в прямой зависимости от уровня материаль­ной и духовной культуры общества.

Проблема истории детства — одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно про­водить ни наблюдение, ни эксперимент.

Теоретически вопрос об историческом происхождении периодов детства был разработан в трудах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина . Ход психического развития ребенка, согласно Л. С. Выготскому, не подчиняется вечным законам приро­ды, законам созревания организма. Ход детского развития в классо­вом обществе, считал он, "имеет совершенно определённый классо­вый смысл". Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детско­го, а существует лишь исторически детское.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности.

Много интересных фактов было собрано для подтверждения этой идеи французским демографом и историком Филиппом Ариесом .

Благодаря его работам интерес к истории детства в зарубежной психологии значи­тельно возрос, а исследования самого Ф. Ариеса признаны классиче­скими.

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни.

Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI-XVII веков использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость).

Но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью зна­ками зодиака.

Совпадение чисел воспринималось как один из пока­зателей фундаментального единства Природы.

Дифференциация возрастов человеческой жизни и в том числе — детства, по мнению Ф. Ариеса, формируется под влиянием социаль­ных институтов, то есть новых форм общественной жизни, порожда­емых развитием общества.

Так, раннее детство впервые появляется внутри семьи, где оно связано со специфическим общением — "нежением" и "балованием" маленького ребенка. Ребенок для родителей — просто хорошенький, забавный малыш, с которым можно развле­каться, с удовольствием играть и при этом учить его и воспитывать. Такова первичная, "семейная" концепция детства.

Стремление "на­ряжать" детей, "баловать" и "нежить" их могло появиться только в семье. Однако такой подход к детям как к "очаровательным игруш­кам" не мог долго оставаться неизменным.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отноше­ния к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII века любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а в психологическом интересе к воспитанию и обучению. Для того чтобы исправить поведение ребенка, прежде всего, необходимо понять его, и научные тексты конца XVI и XVII веков полны коммен­тариев относительно детской психологии. Отметим, что глубокие педагогические идеи, советы и рекомендации содержатся и в произведениях русских авторов XVI-XVII веков.

Концепция рационального воспитания, основанного на строгой с дисциплине проникает в семейную жизнь в XVIII веке. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение — школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, по мнению Ф. Ариеса, вывела детство за пределы первых 2-4 лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа, благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации того периода жизни, который обозначается общим словом "детство". Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал "класс". Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои. Класс стал поэтому определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства и отрочества.

Таким образом, согласно концепции Ф. Ариеса, понятие детства и отрочества связано со школой и классной организацией школы как теми специальными структурами, которые были созданы обществом для того, чтобы дать детям необходимую подготовку для социальной жизни и профессиональной деятельности.

## 1.2. Наука о психическом развитии ребенка — детская психология

Учителей интересует вопрос: как учить и воспитывать детей? Родители и учителя перестали рассматривать физические наказания как эффек­тивный метод воспитания — появились более демократические семьи. Задача понимания ребенка стала на очередь дня. С другой стороны, желание понять себя как взрослого человека побудило исс­ледователей относиться к детству более внимательно — только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Какое место занимает детская психология в свете других психоло­гических знаний? И. М. Сеченов писал о том, что психология не может быть ничем иным, как наукой о происхождении и развитии психических процессов . Известно, что в психологию идеи ге­нетического (от слова — "генезис" ) исследования проникли очень давно. Генезис (гр. genesis) — происхождение, возникновение, в широком смысле — момент зарождения и последующий процесс развития, приводящий к определенному состоянию, виду, предмету, явлению. Почти нет ни одного выдающегося психолога, занимающегося проблемами общей психологии, который бы одновременно, так или иначе, не занимался детской психологией. В этой области работали такие всемирно известные ученые, как Дж. Уотсон, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка, К. Левин, А. Валлон, 3. Фрейд, Э. Шпрангер, Ж. Пиаже, В. М. Бехтерев, Д. М. Узнадзе, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.

Однако, исследуя один и тот же объект — психическое развитие – генетическая и детская психология представляют собой две разные психологические науки. Генетическая психология интересуется про­блемами возникновения и развития психических процессов. Она от­вечает на вопросы: "как происходит то или другое психическое дви­жение, проявляющееся чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением, как происходят те процессы, результатом которых является мысль" . Генетическая психология или, что то же самое, психология развития, анализируя становление психических процессов, может опираться на результаты исследований, выполненных на детях, но сами дети не составляют предмета изучения генетической психологии.

Воссоздать, сделать, сформировать психическое явление — такова основная стратегия генетической психологии. Путь эксперименталь­ного формирования психических процессов впервые был намечен Л. С. Выготским. "Применяемый нами метод, — писал Л. С. Выгот­ский, — может быть назван методом экспериментально-генетиче­ским в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генети­ческий процесс психического развития... Попытка подобного экспе­римента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущий­ся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов... Задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении, к тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам" .

Среди многих исследователей процесса развития наиболее яркие представители генетической психологии — Л. С. Выготский, Ж. Пи­аже, П. Я. Гальперин. Их теории, разработанные на основе экспери­ментов с детьми, целиком и полностью относятся к общей генетиче­ской психологии. Известная книга Ж. Пиаже "Психология интеллекта" — это книга не о ребенке, это книга об интеллекте. П. Я. Гальпе­рин создал теорию планомерного и поэтапного формирования умст­венных действий как основы формирования психических процессов.

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа — это возраст или период развития. Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата. Возраст, по определению Л. С. Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития и в некоторых случаях "эпохи", равные одному году, трем, пяти годам. Хронологический и психологический возраста не совпадают. Хронологический, или паспортный возраст - лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходит процесс психического развития ребенка, становления его личности.

В отличие от генетической, детская психология — учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому. Поэтому, вслед за Л. С. Выготским об этой области психологии правильнее говорить: детская, возрастная психология. Типично детскими психологами были Л. С. Выготский, А. Валлон, А. Фрейд, Д. Б. Эльконин. Как образно говорил Д. Б. Эльконин, общая психология — это химия психики, а детская психология — скорее физика, так как она имеет дело с более крупными и определенным образом организованными "телами" психики. Когда материалы детской психологии используются в общей психологии, то там они раскрывают химию процесса и ничего не говорят о ребенке.

Разграничение генетической и детской психологии свидетельствует о том, что сам предмет детской психологии исторически менялся. В настоящее время предмет детской психологии — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому. Продвижение в решении теоретических задач детской психологии расширяет возможности ее практического внедрения. Помимо активизации процессов обучения и воспитания, возникла новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Подобно тому, как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать: правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка.

Развитие, прежде всего, характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. X. Вернер, Л. С. Выготский и другие психологи описали основные признаки развития. Наиболее важные сре­ди них: дифференциация, расчленение ранее бывшего единым эле­мента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта.

Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, который он должен достигнуть. Детское развитие — это непреформированный тип развития, но это совершенно особый про­цесс — процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая суще­ствует на данном уровне развития общества. Как сказал поэт: "Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир". В этом особенность детского раз­вития. Его конечные формы не даны, не заданы. Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осуществляется по уже гото­вому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, кото­рый существует в обществе. Согласно Л. С. Выготскому, процесс пси­хического развития — это процесс взаимодействия реальных и иде­альных форм. Задача детского психолога — проследить логику осво­ения идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное и мате­риальное богатство человечества. Но вне процесса освоения идеаль­ных форм вообще невозможно развитие. Поэтому внутри непреформированного типа развития психическое развитие ребенка — это особый процесс.

**1.3.** **Теоретические вопросы исследования степени**

**развития младших школьников**

В начале века были сделаны первые попытки экспериментального исследования умственного развития детей. Министерство просвеще­ния Франции заказало известному психологу А. Бине разработку методики отбора детей в специальные школы. И уже с 1908 начинается тестовое обследование ребенка, появляются измерительные шкалы умственного развития. А. Бине создал метод стандартизированных задач для каждого возраста. Несколько позже американский психолог Л. Термен предложил формулу для измерения коэффици­ента интеллекта.

Казалось, что детская психология вышла на новый путь развития — психические способности с помощью специальных задач могут быть воспроизведены и измерены. Но надежды эти не оправдались. Скоро стало ясно, что в ситуации обследования неизвестно, какая из психических способностей исследуется с помощью тестов. В 30-е годы советский психолог В. И. Аснин подчеркивал, что условием на­дежности психологического эксперимента служит не средний уро­вень решения задачи, а то, как принимает задачу ребенок, какую задачу он решает . Кроме того, коэффициент интеллекта долгое время рассматривался психологами как показатель наследственной одаренности, который остается неизменным на протяжении всей жизни человека. К настоящему времени представление о постоянном коэффициенте интеллекта сильно поколеблено, и в научной психо­логии им практически не пользуются.

С помощью метода тестов в детской психологии проведено очень много исследований, но они постоянно подвергаются критике за то, что в них всегда представлен усредненный ребенок как абстрактный носитель психологических свойств, характерных для большей части популяции соответствующего возраста, выявленных с помощью ме­тода "поперечных" срезов. При таком измерении процесс развития выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, где все каче­ственные новообразования скрыты.

Заметив недостатки метода срезов для изучения процесса разви­тия исследователи дополнили его методом лонгитюдинального ("продольного") изучения одних и тех же детей на протяжении дли­тельного времени. Это дало некоторое преимущество — появилась возможность вычислить индивидуальную кривую развития каждого ребенка и установить, соответствует ли его развитие возрастной нор­ме или же оно выше или ниже среднего уровня. Лонгитюдиальный метод позволил обнаружить на кривой развития переломные точки, в которых происходят резкие качественные сдвиги. Однако, и этот метод не свободен от недостатков. Получив две точки на кривой развития все равно нельзя ответить на вопрос, что же между ними происходит. Этот метод также не дает возможности проникнуть за феномены, понять механизм психических явлений. Факты, добытые этим методом, могут быть объяснены различными гипотезами. От­сутствует необходимая точность в их интерпретации. Таким образом, при всех тонкостях экспериментальной методики, которые обеспечивают надежность эксперимента, стратегия констатации не дает отве­та на главный вопрос: что происходит между двумя точками на кри­вой развития? На этот вопрос может ответить только стратегия экс­периментального формирования психических явлений.

Метод, названный Л. С. Выготским экспериментально-генетиче­ским методом, позволяет выявить качественные особенности разви­тия высших психических функций . Стратегия формирова­ния психических процессов приобрела в конце концов большое рас­пространение в советской психологии. Сегодня существует несколь­ко идей осуществления этой стратегии, которые в сжатом виде можно представить следующим образом:

1. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, со­гласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения, без выполнения этой роли знак не может стать средством инди­видуальной психической деятельности.

2. Теория деятельности А. Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция и по мере формирования становится функцией. Движение осу­ществляется здесь сверху вниз — от деятельности к функции.

3. Теория формирования умственных действий П. Я. Гальпери­на: формирование психических функций происходит на осно­ве предметного действия и идет от материального выполне­ния действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция форми­рования. Однако, все, что получено с ее помощью, выступает как лабораторный эксперимент. Как же соотносятся данные лабораторного эксперимента с реальным онтогенезом? Про­блема соотношения экспериментального генеза с реальным генезом — одна из самых серьезных и до сих пор нерешенных. На ее значение для детской психологии указывали А. В. За­порожец и Д. Б. Эльконин. Определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

4. Концепция учебной деятельности - исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, в которых разрабатывалась страте­гия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни — путем создания экспериментальных школ.

5. Теория "первоначального очеловечивания" И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей. Стратегия формирования психических процессов одно из до­стижений советской детской психологии. Это наиболее адек­ватная стратегия для современного понимания предмета де­тской психологии. Благодаря стратегии формирования пси­хических процессов удается проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами исследования можно пренебречь. Любая наука идет от фено­мена к раскрытию его природы.

Педагогика беспрерывно обращалась к детской психологии с воп­росами, что же такое процесс детского развития и каковы его основ­ные законы. Попытки объяснения этого процесса, делавшиеся де­тской психологией, всегда были обусловлены общим уровнем психо­логических знаний. Сначала детская психология была описательной наукой, еще не способной раскрыть внутренние законы развития. Постепенно психология, равно как и медицина, переходила от симп­томов к синдромам, а затем и к настоящему причинному объяснению процесса. Изменения в представлениях о психическом развитии ре­бенка были всегда связаны с разработкой новых методов исследова­ния. "Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка", — писал Л. С. Выготский. И далее: "... Опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отно­шение — значит, в известной мере, выработать правильный и науч­ный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте культурного развития" . Важно подчеркнуть, что речь идет именно о методе, ибо конкретная методика, по мысли Л. С. Выготского, может принимать разнообразные формы в зависимости от содержания частной проблемы, от характера исследования, от личности испытуемого.

Спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития — наследственная одаренность или окружающая среда — привел к теории конвергенции этих двух факторов. Основоположник ее — В. Штерн. Он считал, что психическое развитие — это не про­стое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это — результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. В. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли она извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно про­исходит в ней извне и что изнутри? Потому что в ее проявлении действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотно­шениях .

В отличие от американской психологии, которая, по существу, остается психологией научения, европейские психологи (3. Фрейд, Ж. Пиаже, К. Левин, А. Валлон, X. Вернер) разрабатывали на основе созданных ими оригинальных методов исследования новые подходы к пониманию психического развития как качественного процесса, подчиняющегося внутренним законам самодвижения.

Жан Пиаже и его последователи создали одно из наиболее плодо­творных направлений в изучении психического развития ребенка — Женевскую школу генетической психологии. Как известно, психоло­ги этой школы изучают происхождение и развитие интеллекта у ребенка. Для них важно понять механизмы познавательной деятель­ности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Для этой цели в качестве основного метода используется известный прием Ж. Пиаже, который ориентирован не на фиксации внешних особенностей поведения ребенка и поверхностного содержания его высказываний, а на те скрытые умственные процессы, которые при­водят к возникновению внешне наблюдаемых феноменов. Работы Ж. Пиаже и его учеников показали, что развитие интеллекта ребен­ка состоит в переходе от эгоцентризма (центрации) через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и себе самому.

Своеобразие развития психики ребенка психологи Женевской школы связывают с теми структурами интеллекта, которые форми­руются при жизни благодаря действию ребенка с предметами. В младшем школьном возрасте системы взаимосвязанных действий превращаются в умст­венные операции. Порядок формирования фундаментальных струк­тур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьировать в зависимости от внешних и внутренних факторов и, прежде всего, от социальной и культурной среды, в которой живет ребенок. Соглас­но Ж. Пиаже, законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания.

Детство человека, безусловно, есть продукт эволюции, но оно объяс­няется также средой, в которой развивается ребенок. Благодаря но­вой технике, которая навязывает индивиду способность думать и чувствовать, ребенок находится на одном уровне с цивилизацией.

Концепция психического развития ребенка, созданная А. Валлоном, интересна для нас тем, что в ней намечены стадии развития личности.

Период от семи до двенадцати-четырнадцати лет ведет личность к еще большей самостоятельности. С этого времени дети, наряду со взрослыми, стремятся к созданию своеобразного равноправного об­щества. "Теперь ребенок не оценивается по какому-либо одному признаку, который дает ему постоянное место в определенной группе людей. Напротив, ребенок постоянно перемещается из одной катего­рии в другую. И это не просто фактическое положение, как было раньше, но положение, фиксируемое в понятии и осознаваемое. Ре­бенок узнает себя как средоточие различных возможностей" . Осознание ребенком своей личности, по словам А. Валлона, находится в "категориальной фазе".

Психическое развитие ребенка, переходя от этапа к этапу, пред­ставляет собой единство как внутри каждого этапа, так и между ними, поэтому, пишет А. Валлон, "фрагментарное изучение ребенка противоестественно". Такой подход к развитию требует соответству­ющего метода изучения ребенка. А. Валлон выявлял закономерности детского развития с помощью сравнительного патопсихологического метода, основанного на тонких наблюдениях нормы, различных от­клонений и задержек развития. А. Валлон прямо признавал, что нор­мальный ребенок раскрывается в патологическом ребенке.

Ключом к процессу развития, к пониманию стабильности и изме­нения в концепции X. Вернера служит идея взаимодействия, для описания которой он использует образ "актер — сцена", заимствован­ный у Я. Икскюля . Среда — это сцена, или объект для действия и развития организма, а организм — это актер, или субъект на этой сцене. Следовательно, организм — не просто реагирует на среду, он — оператор на своей сцене. Поэтому анализ развития требует иссле­дований закономерных изменений в соотношении "актер — сцена" или же во взаимоотношении "субъект — объект", которые возникают в процессе прогрессивной или регрессивной эволюции.

Эволюция учений шла по линии все более глубокого осмысления роли общества в развитии ребенка. Ранние теории рассматривали детское развитие в системе отношений "ребенок — предмет". 3. Фрейд впервые показал, что развитие ребенка определяется противоречием между врожденными потребностями ребенка и ограни­чениями, которые общество через взрослого накладывает на него. Практически все современные теории рассматривают психическое развитие в системе отношений "ребенок — общество", что свидетель­ствует о постепенном преодолении биогенетического принципа.

# 1.4. Определение понятия способность

Анализ проблемы развития способностей и одаренности во многом будет предопределяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в эти понятия.

Значительные трудности в определении понятий способности и одаренности связаны с общепринятым, бытовым пониманием этих терминов. Если мы обратимся к толковым словарям, то увидим, что очень часто термины “способный”, “одаренный”, “талантливый” употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей. Но еще более важно подчеркнуть, что понятием “талантливый” подчеркиваются природные данные человека. Так, в толковом словаре В. Даля “способный” определяется как “годный к чему-либо или склонный, ловкий, сручной, пригодный, удобный”. Наряду со “способным” используются понятия “способливый” и “способляться”. Способливый человек характеризуется как находчивый, изворотливый, умеющий способиться, а способляться, в свою очередь, понимается как умение сладить, управиться, устроить дело. Способный здесь фактически понимается как умелый, а понятия “умение” в словаре нет. Таким образом, понятие “способный” определяется через соотношение с успехами в деятельности.

При определении понятия “талант” подчеркивается его врожденный характер. Талант определяется как дарование к чему-либо, а дарование как способность, данная богом. Иными словами, талант — это врожденные способности, данные богом, обеспечивающие высокие успехи в деятельности. В словаре иностранных слов также подчеркивается, что талант (гр. talanton) - выдающееся врожденное качество, особые природные способности. Одаренность рассматривается, как состояние таланта, как степень выраженности таланта. Недаром, как самостоятельное понятие, одаренность отсутствует в словаре Даля и в словаре С.И. Ожегова и в Советском энциклопедическом словаре, и в толковом словаре иностранных слов.

Из сказанного можно сделать вывод, что способности, с одной стороны, одаренность и талант, с другой, выделяются как бы по разным основаниям. Говоря о способности, подчеркивают возможность человека что-то делать, а говоря о таланте (одаренности), подчеркивается прирожденный характер данного качества (способности) человека. Вместе с тем, и способности и одаренность проявляются в успешности деятельности.

В советской психологии, прежде всего трудами С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова сделана попытка дать классификацию понятий “способности”, “одаренность” и “талант” по единому основанию — успешности деятельности.Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха деятельности, аодаренность **—** как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности. [[[1]](#footnote-1)]

Иногда способности считают врожденными, “данными от природы”. Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков.

Задатки **—** врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся прежде всего особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения. Задатки представляют собой лишь возможности, и предпосылки развития способностей, но еще не гарантируют, не предопределяют появления и развития тех или иных способностей. Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он не обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно соответствующей деятельностью. К этому нужно добавить, что задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности, в зависимости опять-таки от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенно воспитания.[[[2]](#footnote-2)]

Задатки и сами развиваются, приобретают новые качества. Поэтому, строго говоря, анатомо-физиологической основой способностей человека являются не просто задатки, а развитие задатков, то есть не просто природные особенности его организма (безусловные рефлексы), но и то, что приобретено им в процессе жизни — системы условных рефлексов.

На развитие способностей оказывает влияние особенности высшей нервной деятельности. Так, от скорости образования и прочности условных рефлексов зависят быстрота и прочность овладения знаниями и навыками, от быстроты выработки дифференцировочного торможения на сходные раздражители — возможность тонко улавливать сходство и различие между предметами или их свойствами; от скорости и легкости образования и переделки динамического стереотипа — приспособляемость к новым условиям и готовность быстро переходить от одного способа выполнения деятельности к другому.

Перейдем непосредственно к рассмотрению способностей человека, как психологических свойств личности.

Способности различаются по качеству, широте, своеобразию их сочетания (структуре) и степени развития.

Качество способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. По качеству способности делятся на математические, технические, художественные, литературные, музыкальные, организаторские, спортивные и т. д.

По широте различаются:

общие;

специальные способности.

Специальные способности являются условиями, необходимыми для успешного выполнения какого-либо одного конкретного вида деятельности. К ним относятся, например, музыкальный слух, музыкальная память и чувство ритма у музыканта, “оценка пропорций” у художника, педагогический такт у учителя и т. п. Общие способности необходимы для выполнения различных видов деятельности. Эти способности поэтому принято называть общими. Самой общей и в то же время самой основной способностью человека является аналитико-синтетическая способность. Благодаря ей человек различает отдельные предметы или явления в сложном их комплексе, выделяет главное, характерное, типичное, улавливает самую суть явления, объединяет выделенные моменты в новом комплексе и создает что-то новое, оригинальное. Так, например, писатель, наблюдая различных людей в разных ситуациях, выделяет типичные их свойства, улавливает в их характере, поступках и труде черты будущего персонажа и, обобщая эти черты, создает типичный образ. Выделяя сравнивая различные приемы ведения уроков и результаты, которые получаются в зависимости от разнообразных условий, учитель вырабатывает наиболее эффективные методы обучения и овладевает педагогическим мастерством.

Однако, беда в том, что современная психологическая наука аналитична. За задатками ⎯ анатомо-физиологическими возможностями человека и способностями, отвечающими узкому кругу требований конкретной деятельности не видно реального ⎯ действующего человека. В связи с этим я хочу обратиться к работам В. В. Клименко. По его словам задатки (чувствительность человека) обеспечивают около 10 млрд. сенсорных каналов односторонней связи с окружающей средой. Такая чувствительность достигается необыкновенной оснасткой человеческого тела:рецептором, воспринимающим энергию и информацию как извне, гак и из самого тела;кондуктором **⎯** проводником воспринятого; участком мозга**,** где осуществляется (или не осуществляется - просто сохраняется) превращение их в факт сознания.[[[3]](#footnote-3)] Таким образом, потенциально из задатков человека может быть создано столько работающих способностей, сколько существует каналов связи между окружающей средой и человеком с его внутренним миром. Однако реально количество способностей зависит от организации учения и деятельности человека. Иллюстрацией может послужить такой простой пример: у человека существуют мышцы, которые могут шевелить ушами, но реально делать это умеет один из тысячи, у всех остальных этот задаток ⎯ потенциальная нереализованная способность.

Таким образом, способности — процесс материализации исполнительными органами психики и моторики природной чувствительности и смыслов отраженного в предметные конструкции.

Материализация продуктов чувствительности состоит из трех видов способностей:

• способности отражать внешний мир и себя в нем как мыслящей частицы природы (мы слышим, видим, нюхаем и т. д. — все органы чувств работают на этот процесс);

• способности проектировать внешнюю среду, в том числе и себя (создание иной, рукотворной природы мысленно, работой воображения, создание гипотез — завтра сделать то-то и то-то.);

• способности создавать в процессе своей деятельности продукты и предметы, удовлетворяющие устремления и потребности человека, и перерабатывать себя изнутри по меркам гармонии (реализация замыслов, конкретные действия с конкретными вещами и предметами).[[[4]](#footnote-4)] Способность отражения и психомоторику человек научился усилять многократно с помощью огромного множества приборов, устройств, машин: от обыкновенных очков до космических станций. Но способность к созданию, а особенно к творчеству, пока еще не усиливается ничем. Необходимо заметить, что в психологии чувствительность и способности изучаются как относительно самостоятельные элементы психики, сознания и деятельности человека. Рассматриваются под углом зрения совокупности и последовательности действий (умственных и психомоторных), благодаря которым получается более или менее точное отражение предметов и явлений, привлеченных к процессу деятельности.

Таким образом, назрела необходимость поставить в психологии на смену тенденции аналитической другую ⎯ целостность. Нужно повернуться к человеку, к пониманию, что в нем все взаимосвязанно и от природы гармонично. И главная целостность любой деятельности и ее технологии — человек, в котором чувствительность, способности и механизмы неделимы. Где, механизмы ⎯ это объединение способностей, крепко связанных между собой, систематизирующих разнообразное содержание отраженного человеком и удерживающее его в едином целом.

Человеческая психика и психомоторика обладает неисчислимыми возможностями создания механизмов. Они — новообразования, не закрепленные ни за определенным органом чувств, ни за конкретной способностью: это — система способностей со свойствами, которыми не обладает не одна из составляющих целостности. Причем это новообразование одновременно действующее и познающее: действуя ⎯ человек познает, а познавая ⎯ действует, решает задачи умственные и психомоторные. Количество механизмов может быть бесконечное множество. Изменяя условия работы человека, мы создаем тем самым новые механизмы, новые способы действий. Одним из таких механизмов, безусловно, является талант. По определению В.В. Клименко: “Сущность таланта в способности к действию, его не следует выискивать ни в особых достоинствах мозга, ни в конструкции тела, ни в каких-то других способностях. Талант ⎯ это человек, оригинально решающий всем известные задачи.”

Внутреннее же строение механизма таланта человека, определенную связь составляющих элементов его целостности можно изобразить схемой (см. Приложение 1).

Невозможно в данной работе охватить все процессы и элементы таланта. Поэтому я хочу остановиться на одном из интереснейших, на мой взгляд, ⎯ воображении.

Воображение ⎯ это не способность фантазировать без цели, а интуитивная способность видеть сущность параметров — их природную логику. Оно комбинирует образы того, что еще не существует из материалов памяти и чувств, создает образ неизвестного как известного, то есть создает его предметное содержание и смысл, считает их действительными. Поэтому воображение — самодвижение чувственного и смыслового отражений, а механизм воображения объединяет их в целостность, синтезирует чувства в мысль, в результате чего создается новый образ или суждение о неизвестном как об известном. И все это проходит не материально — в умственном плане, когда человек действует, не работая практически.

Воображение человека — его способность заглянуть вперед и рассмотреть новый предмет в его будущем состоянии.

Поэтому прошлое в каждый момент жизни человека должно существовать в соответствии с той или иной целенаправленностью в будущее. Если память претендует на активность и действенность, а не является только хранилищем опыта, она всегда должна быть направлена на будущее, на форму будущего себя, своих способностей и того, чего человек стремится достичь. Такое воображение всегда работает: человек трансформирует предметы и сырье не просто в воображении, а действительно с помощью воображения, прокладывающего путь к желаемому предмету. Большое значение в активизации работы воображения имеетудивление**.** Удивление в свою очередь вызывают:

• новизна воспринятого “что-то”;

• осознание его как чего-то неизведанного, интересного;

• импульс, который задает заранее качество воображения и мышления, привлекает внимание, захватывает чувства и всего человека целиком.[[[5]](#footnote-5)]

Воображение вместе с интуицией способно не только создать образ будущего предмета или вещи, но и находить его природную меру — состояние совершенной гармонии — логику его строения. Оно дает начало способности к открытиям, помогает находить новые пути развития техники и технологии, способы решения задач и проблем, возникающих перед человеком.

# Глава 2. Проблема одаренности в младшем школьном возрасте

**2.1. Способности и одаренность младших школьников**

Определив понятия, с которыми мы будем работать, и рассмотрев структуру их взаимодействия, перейдем к центральной части работы.

Младший школьный возраст ⎯ период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У младших школьников каждая из отмеченных способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста. [[[6]](#footnote-6)]

Некоторые из особенностей младших школьников в последующие годы сходят на нет, другие во многом изменяют свое значение. Следует учитывать при этом разную степень выраженности у отдельных детей той или иной возрастной черты. Но несомненно, что рассмотренные особенности существенно сказываются на познавательных возможностях детей и обуславливают дальнейший ход общего развития.

Высокая восприимчивость к окружающим воздействиям, расположенность к усвоению очень важная сторона интеллекта, характеризующая умственные достоинства и в будущем.

Чрезвычайно трудно оценить действительное значение проявляемых в детстве признаков способностей и тем более предусмотреть их дальнейшее развитие. Нередко обнаруживается, что яркие проявления способностей ребенка, достаточные для начальных успехов в некоторых занятиях, не открывают пути к действительным, социально значимым достижениям.

Однако, ранние признаки способностей не могут оставлять равнодушными родителей, педагогов — ведь они могут указывать на предпосылки подлинного таланта.[[[7]](#footnote-7)]

Чтобы лучше понимать таких детей, нужно прежде всего знать и учитывать возрастные особенности детской психики. Стремительный подъем умственных сил по мере взросления можно наблюдать у всех детей. У несмышленыша, совершенно беспомощного при рождении, за немногие годы, поначалу с помощью и под руководством старших, ⎯ формируются сложнейшие свойства ума, бесчисленные навыки, многообразнейшие чувства... Обогащение психики идет в таком темпе, который будет уже недоступен в зрелые годы. Детство — неповторимая по своим возможностям пора развития. Об этих возрастных условиях роста способностей и нужно сказать прежде всего, а именно — о таком важном компоненте, как сила нервной системы (о ней судят по способности выдержать интенсивную или длительную нагрузку на нервную систему). Детей отличает (и чем младше ребенок, тем в большей степени) относительная слабость, малая выносливость, истощаемость нервной системы. Специальные исследования показали, что эта возрастная слабость (когда даже небольшие воздействия вызывают сильную реакцию) — не только недостаток, но и достоинство — именно она обусловливает детскую впечатлительность, живость восприятия. С годами нервная система крепнет в разной степени у разных детей — а вместе с тем и снижается детская непосредственная восприимчивость.

С возрастом происходит не только увеличение возможностей, но и ограничение, а то утрата некоторых ценных особенностей детской психики.[[[8]](#footnote-8)]

Но не только свойства нервной системы — вся душевная организация у детей во многом иная, чем у взрослых. Это очень важно!

В трудах Н. Лейтеса раскрыт механизм возрастной чувствительности, — той особой отзывчивости на окружающее, которая каждый раз “на свой лад” свойственна любому возрасту детства. Она может проявляться в своеобразии реагировании, в большей или меньшей яркости воображения, в избирательности внимания. Неодинаковость возрастной чувствительности приводит к тому, что в отдельные периоды детства возникают наиболее благоприятные внутренние условия для развития психики на каких-то главных для этой поры жизни направлениях. А значит, происходит и подъем соответствующих этим “направлениям” способностей.

О том, как это проявляется в ту пору детской жизни, когда происходит освоение родного языка, описал К. Чуковский в знаменитой книге “От двух до пяти”. Но вот что интересно: непрестанная готовность к языкотворчеству — особое состояние детской психики, позволяющее успешно овладевать формами языка и мышления, затем постепенно или резко идет на убыль. Если вследствие каких-либо исключительных условий формирование речи происходит не в эту пору жизни, не в свои обычные сроки (например, если ребенок первые годы жизни находился в глухонемой семье), то в дальнейшем — и при самом благоприятном речевом окружении! — развитие речи крайне затрудняется. Казалось бы, ведь ребенок стал старше, “умнее”, так и трудностей в освоении языка у него должно быть меньше? Но на самом деле получается наоборот, и причина в том, что уже прошел, оказался упущенным тот период, когда были наиболее подходящие для этого возрастные возможности.

На каждом этапе детства — свои предпосылки умственного роста. В младшем школьном возрасте на первый план выступают готовность и способность запоминать, вбирать. И, судя по всему, имеются для этого поистине необыкновенные данные. Дело тут не только в свойствах памяти. Для учеников младших классов велик авторитет учителя — и очень заметен у них настрой на то, чтобы исполнять его указания, делать именно так, как надо. Такая доверчивая исполнительность во многом благоприятствует усвоению. При этом неизбежная подражательность в начальном учении опирается на интуицию ребенка и его своеобразную инициативу. В те же годы дети нередко обнаруживают склонность поговорить: рассказать обо всем, что видели и слышали в школе, на прогулке, по телевизору, прочли в книжке, в журнале. Потребность поделиться, снова оживить в сознанием то, что было с ними недавно, может свидетельствовать о силе впечатлений — дети как бы стремятся с ними освоиться. Все это — неповторимые внутренние условия приобщения к учению. В младшем школьном возрасте острота восприятия, наличие необходимых предпосылок словесного мышления, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять, создают благоприятнейшие условия для обогащения и развития психики.

Об особых возможностях учения в эту пору жизни свидетельствуют многие факты. Так, психологами было проведено сравнение особенностей усвоения иностранного языка второклассниками и пятиклассниками, впервые приступившими к занятиям по этому предмету (как известно, не во всех школа в нашей стране иностранный язык начинают изучать в начальной школе). Оказалось, что превосходство подростков в уровне умственного развития и нервной выносливости не обеспечивают им большего успеха. Большие успехи в усвоении языка обнаружили младшие школьники — в частности, за счет свойственной их возрасту своеобразной речевой активности. На уроках иностранного языка они гораздо охотнее пробуют применять новую лексику и не освоенную еще фонетику, они не боятся ошибиться — активность в иноязычной речи является частью их общей потребности в словесном общении, еще не подверженной действию многих психологических “тормозов” подросткового возраста. Значит, по отношению к иностранному языку вполне можно говорить об особой возрастной чувствительности.[[[9]](#footnote-9)]

Переход от одного возрастного периода к другому означает не просто усиление, обогащение психических свойств, но и их подлинное преобразование — затухание, прекращение действия одних особенностей и возникновение новых.

В этом — специфика детства. Именно в годы созревания возникают своеобразные состояния психики, когда обнаруживаются особые возможности для проявления и установления тех или иных сторон интеллекта. Можно говорить о возрастной одаренности, имея в виду эти, обусловленные возрастом предпосылки развития.

Каждой ступени детства присуща своя и для последующих возрастов не характерная готовность, расположенность к умственному росту. С точки зрения предпосылок развития дети как бы одареннее взрослых; но очень важно не упустить эти, на время возникающие внутренние условия развития.

Чтобы понять, каков “вклад” тех или иныхвозрастных свойств в формирование способностей, следует иметь в виду, что возрастные особенности не только сменяют, вытесняют друг друга, но могут в какой то мере и закрепляться, оставлять необратимый след. При этом у каждого ребенка — по-своему, в той или другой степени.

Многое в способностях растущего человека зависит от того, что же сохранится и будет развито из тех свойств, которые выступают в различные периоды детства, и насколько скажется это на чертах интеллекта.

Известно, что темп возрастного развития — неравномерен: наблюдения ряда психологов (Эльконина, Давыдова, В. В. Клименко, И. Лейтеса) за умственным ростом учеников на протяжении ряда лет сталкивают с такими явлениями, как убыстрение или замедление умственного подъема, неожиданные “взлеты” или задержки, причем у каждого — в свои возрастные сроки. Это обнаруживается и в относительно одинаковых условиях обучения и воспитания. Такого рода различия между детьми позволяют говорить о разных вариантах, типах возрастного развития. Основываясь на этих наблюдениях Н. Лейтес выдвинул следующую гипотезу возникновения одаренности. Ключ к пониманию раннего расцвета интеллекта в том, что у таких детей, вследствие очень быстрого темпа развития, происходит сближение, а затем и совмещение во времени возрастной чувствительности, свойств возрастной одаренности, идущих от разных периодов детства. А это, судя по всему, на какое-то время приводит как бы к удвоению, а то и многократному усилению предпосылок развития интеллекта!

Рассмотрим с этой точки зрения коренную психологическую особенность выдающихся детей: их чрезвычайную умственную активность, непроизвольное, непрестанное влечение к умственной нагрузке. [[[10]](#footnote-10)] Так вот, это пристрастие к умственным занятиям, к умственному напряжению может быть следствием такого хода возрастного развития, когда оказывается возможным одновременное действие, как бы суммирование активности разных детских возрастов. В самом деле, например, некоторые черты подросткового возраста — деятельная энергия, настрой на самостоятельное достижение цели — обретают особую силу, если становятся присущи, вследствие ускоренного хода развития, детям более младшего возраста, с их повышенной восприимчивостью и наивной серьезностью. В ту пору детства, когда впечатлительность, готовность усваивать, подражание старшим составляют саму жизнь, когда еще не наступило половое созревание, в такие годы потребность в умственной нагрузке, подъем энергии и самостоятельности могут до крайности напрягать и сосредоточивать усилия развивающегося ума, выступить в виде необычной тяги к умственной работе.

Таким образом, возрастное явление — своеобразие хода развития — сказывается на подъеме интеллекта, выступает как фактор одаренности.

Правда, только у части детей, опережающих свой возраст, подобная одержимость умственными занятиями станет устойчивой особенностью. У других таких детей — при прочих равных условиях — неустанная потребность прилагать умственные усилия в дальнейшем снизится, ⎯ это скажется и на развивающихся способностях. Эти различия в последующем ходе развития можно рассматривать как подтверждение того, что яркие проявления детской одаренности во многом зависят именно от возрастных, в определенную пору возникающих и в какой-то мере преходящих особенностей.

Особая чувствительность и направленность активности, изменяющиеся от одной ступени детства к другой, сочетание, совмещение свойств разных возрастных периодов - это необходимые условия, предпосылки становления и расцвета интеллекта.

Интересующие нас индивидуальные различия по способностям — “родом из детства”. Яркие проявления возрастной одаренности — та почва, на которой могут вырастать выдающиеся способности.

**2.2. Психологические проблемы одаренных младших школьников**

Вместе с тем в незаурядных проявлениях ребенка — это не надо упускать из виду — выступают и те особенности возраста, которые окажутся переходящим, недолговечными.

Например, не следует преувеличивать значение необычно быстрого овладения речью; а ведь в этом зачастую видят признаки незаурядности интеллекта. Но такая особенность — быстрота начального приобщения к языку — нередко характерна лишь на определенном этапе развития, затем особая речевая активность ребенка может ослабеть, и другие дети постепенно догоняют его.

Следует учитывать и такое обстоятельство. Необычная умственная активность и энергия познавательных занятий, например, у пятилетнего ребенка, еще не дают гарантий, что такое сохранится надолго. Могут измениться интересы и устремления. К тому же быстрый темп возрастного умственного развития часто затрагивает разные стороны интеллекта неодинаково: возрастание зрелости в чем-то одном может сочетаться с задержками по другим направлениям. Такая неравномерность умственного подъема также может стать источником трудностей в дальнейшем развитии ребенка.

Таким образом, имеется много возможных причин, почему ребенок с многообещающим умственным стартом может не оправдать ожиданий. И не надо поэтому слишком обольщаться ранними умственными достижениями...

У немалого числа детей с ранним подъемом интеллекта те умственные достоинства, которые обнаруживаются в период ускоренного развития, в той или иной форме сохраняются в дальнейшем, приумножаются — необычность этих детей оказывается действительным предвестником их особых возможностей. Здесь черты детской одаренности как бы выдерживают испытание временем.

Ненадежность прогноза может порождать безразличие к детским признакам одаренности. А ведь каким бы ни оказалось будущее — простор развитию индивидуальных особенностей ребенка необходим сейчас; надо поддерживать и укреплять ранние ростки способностей.

Хотя, многие думают, что ребенок, опережающий сверстников по уровню интеллекта, блещущий умственными способностями, не будет встречать трудностей в учебных занятиях — ему, очевидно, уготовано более счастливое, чем у других детство. В действительности же детей с ранним умственным расцветом могут ожидать немалые сложности и дома, и в школе свои драмы в ходе возрастного развития.

Прежде всего важно, как поведут себя родители и другие старшие члены семьи, когда обнаружится необычность ребенка. Часто наряду с радостью и гордостью такой ребенок вызывает и озабоченность, даже тревогу. Иногда его родителей беспокоит то, о чем другие, казалось бы, могут лишь мечтать: ребенок прочитывает все книги в доме; он поглощен решением задач; его не оторвать от монтирования каких-нибудь устройств... Такой степени пристрастие к умственной работе производит впечатление чрезмерности. Девочка десяти лет ежедневно приносит из библиотеки 2-3 книги, самые разные, без особого разбора, тут же прочитывает их, на следующий день меняет. И каждый вечер с боем приходится укладывать ее спать... У мальчика девяти лет плохое зрение, приходится ограничивать его занятия книгой, но он ночью, пока мама спит, встает и читает... Нередко родители, с которыми ничего подобного не происходило, опасливо присматриваются к такой увлеченности, к занятиям не по возрасту. И больше всего боятся: не болезнь ли все это — необычная яркость способностей, неутомимая умственная активность, разнообразие интересов... При этом далеко не всегда взрослым удается хотя бы не обрушить на голову ребенка все свои сомнения и страхи.

В других семьях чрезвычайные детские способности принимаются как готовый дар, которым спешат пользоваться наслаждаться, который сулит большое будущее. Здесь восхищаются успехами ребенка, необычностью его возможностей и охотно его демонстрируют знакомым и незнакомым. Так подогревается детское тщеславие; а на основе самомнения и тщеславия не так-то легко найти общи язык со сверстниками... В дальнейшем это может обернуться немалыми огорчениями, а то и горестями для растущего человека.

Дети с ранним умственным подъемом нередко особенно чувствительны к ожиданиям окружающих, их одобрениям и порицаниям. В семье могут ввести запрет на разговоры о талантливости ребенка но не всегда он достаточен, кто-нибудь из членов семьи иногда забудется, выразит свой восторг. А ребенок, естественно, не пропустит, уловит восхищение своим умом, своими успехами. Если же старшие, напротив, нисколько не ценят проявления необычных способностей, смотрят на них как на странность, которая со временем пройдет, то и такое отношение тоже будет “принято к сведению”, оно не минует детского сознания.

Таким образом, в вопросе о воспитании одаренных детей большая ответственность лежит на специалистах: учителях, детских психологах. Они должны вовремя подсказать, направить родительское воспитание.

Но ребенок с ранним расцветом интеллекта встречает трудности, непонимание далеко не только дома, в кругу семьи, но и в школе, где всех учат одинаково, и учение начинается, зачастую, с того, что ему уже не интересно.

Именно им, наиболее любознательным, часто становится скучно в классе после первых же уроков. Уже умеющие читать и считать, им приходится пребывать в безделье, пока другие осваивают азбуку и начальные арифметические действия. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Некоторые педагоги учат не просто навыкам, например, чтения или письма, но одновременно уделяют внимание анализу соотношения звуков и букв, а также истории слов, то есть в какой-то мере вводят учеников в теорию языка. Такое развивающее обучение несет в себе нечто новое и для самых сильных учеников (для них оно может быть особенно привлекательно), но беда наших школ в том, что даже самый лучший учитель, имея дело с целым классом, лишен возможности ориентироваться на тех, кто идет впереди...

Большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми; а некоторым из них как бы мешают ученики с поражающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью. Бывает и так: педагог поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание. Но потом такие намерения (а иногда и обещания родителям) забываются - нет для этого у учителя ни времени, ни сил... К тому же в ученике незаурядном, с необычно высоким умственным уровнем педагог нередко видит прежде всего лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребенок нуждается в особом подходе.

Трудности могут начаться с того, что ребенок, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание. Стремительное выполнение заданий, готовность правильно ответить не вопрос учителя — для него желанная умственная игра, состязание. И он торопливее других тянет руку — радостный, предвкушая одобрение. И при этом все время жаждет новой умственной пищи... Но это через какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость.

Так, поначалу энтузиаст учебных занятий, ребенок становится лишним в школе, а она ему — ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые же школьные годы и тем более в подростковые многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями. А те иногда и сами не знают, чем такой ребенок их раздражает: с одной стороны все-таки вундеркинд, а с другой — “какой-то ненормальный”...

Причина такого конфликта в том, что наиболее способные ученики нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам; а наша средняя школа, кроме средней программы, ничего им предложить не может.

Обычная картина: на контрольной работе по математике, пока большинство ребят едва-едва только к концу урока решают предложенные задачи, два-три ученика успевают сделать свой вариант, вариант для соседнего ряда и еще ищут, чем бы заняться... Иногда они получают новые примеры или начинают делать домашнее задание, но это в лучшем случае. Часто учитель отказывается давать дополнительные задания, мотивируя тем, что не намерен проверять лишнее. Бывает и так: ученикам с легкостью решающим задачи, надоест просто так сидеть в ожидании, они начинают переговариваться, баловаться... И кончается тем, что от них требуют дневники, в которых появляется: “Болтал на уроке!”, “Плохое поведение в классе!”[[[11]](#footnote-11)]

Незаурядный ученик — испытание для учителя, особенно если для учителя главное — “чтобы был порядок”. А как развитому и независимому ученику не взбунтоваться против муштры. Отсюда — частые выговаривания им (не мешать!), укоряющие записи в дневнике, вызовы родителей...

Правда, немалая часть детей с ранним подъемом способностей, в конечном счете, как-то приспосабливается к общим требованиям. Но происходит это, в сущности, ценою ослабления, если не потери, некоторых важных особенностей, отличающих таких детей. Они вынуждены становиться менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и творческие порывы. Их особые возможности остаются как бы невостребованными!

Бывают и другие варианты школьных трудностей у ребенка с ранним умственным расцветом. От него ожидают, требуют и родители, и педагоги, чтобы он обязательно был примерным учеником, отличником. А ведь отметки часто ставят не только за знания, но и за поведение, за почерк. Ученику с повышенными способностями достается гораздо больше, чем другим, например, за не по форме выполненное домашнее задание, за какое-нибудь не предусмотренное темой высказывание на уроке, за небрежную письменную работу. А в некоторых семьях любое снижение отметок воспринимается как драма.

У ребенка с ранним умственным расцветом нередки трудности и во взаимоотношения со сверстниками. Часто одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, начинают активно отторгать от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища, стараются поставить его в неловкое положение. А тот, чтобы не оказаться отверженным, стремится быть “как все”: избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным.

Немало дополнительных переживаний выпадает на долю такого ребенка, если ему почему-либо не даются физкультура, занятия по труду. И другие ученики здесь могут быть не лучше, но они не привлекают к себе такого пристального внимания. А физическая неумелость, робость у ученика, далеко опережающего других в умственном отношении, непременно становятся поводом для насмешек, издевок. Трения с товарищами бывают вызваны и тем, во что играют дети: юные интеллектуалы тянутся к различным словесным играм, к шахматам в те годы, когда их сверстники — по преимуществу к подвижным и более веселым играм. Среди “выдающихся” детей есть своего рода “фанаты” умственных увлечений — иногда они оказываются прогульщиками, которым жалко терять время на занятия в школе, поскольку они отвлекают от того, чем они сейчас захвачены. Некоторые вообще хотели бы заниматься только тем, что для них загадочно и ново. И на кружки многие из них ходят до тех пор, пока еще не научились чему-то, не разобрались, а затем интерес пропадает. Во всем этом выступает одна из показательных, частых черт характера ребенка с ранним подъемом интеллекта — упорнейшее нежелание делать то, что ему неинтересно.

Такие дети обычно сразу же стремятся заниматься сами. Их задевает и обижает, если кто-нибудь из взрослых пытается руководить приготовлением уроков. Осложнять их отношения с родителями может и повышенная требовательность к старшим, от которых они порой дотошно добиваются, например, обоснования каких-нибудь высказанных теми утверждений. Некоторые из таких детей, с особо ярким воображением, оказываются выдумщиками, фантазерами, которые готовы всех убеждать в том, чего не было, но что возникло в их мечтах. Это может обнаруживаться и на уроках, и во внешкольных занятиях. Рано созревшие интеллектуально дети, опираясь на логику, способны порой прийти к ошарашивающим взрослых нравственным суждениям. От них, например, можно услышать в младшем подростковом возрасте, что родителям никто ничем не обязан, или — что те, кто мало смеется, — плохие люди. Подобного рода “теоретизирование” обосновывается, подкрепляется логически верными ссылками на то, что они слышали или сами читали. В их умствованиях, наряду с формальной правильностью, отчетливостью суждений, выступают и схематизм, односторонность их представлений. Но это их не смущает.

Сильные и слабые стороны такого ребенка взаимосвязаны, переходят друг в друга. Так, легкость, с которой дается учение, привычка учиться “хватая на лету”, может приводить к нежеланию, неумению упорно заниматься.

Здесь уместно вспомнить о трудах наших психологов. В частности в Украинском Республиканском научно-практическом центре “Психодиагностики и дифференцированного обучения” под руководством доктора психологических наук Ю.3. Гильбуха разработана система дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. [[[12]](#footnote-12)]

Она предполагает создание, начиная с первого года учения, трех типов классов. Дети зачисляются в эти классы в соответствии со степенью их психологической готовности к школьному обучению. Последняя же определяется актуальным (то есть имеющимся на данный момент) уровнем развития их умственных способностей.

Определяя контингент классов ускоренного обучения в таком составе, необходимо создать наиболее благоприятные условия для развития всех детей с повышенными умственными способностями. Во-первых, это позволяет создать классы ускоренного обучения во всех сколько-нибудь крупных школах. Во-вторых, обеспечивает более благоприятные условия развития всем детям, чьи умственные способности превышают возрастную норму. В-третьих благотворно сказывается на умственном и нравственном развитии одаренных детей.

Какие же это типы классов? Первый — классы ускоренного обучения предназначен для наиболее развитых 15% контингента детей, поступающих в школу. Эта группа первоклассников имеет КИ (коэффициент интеллекта) 120 баллов и выше; в нее, естественно, входят и одаренные.

Наряду с классами ускоренного обучения создаются классы возрастной нормы (65% всего ученического контингента) и классы повышенного индивидуального внимания (последние — для слабоподготовленных учеников, составляющих примерно 20%). В классах этих двух типов учебный процесс строится по обычным программам, но в классах повышенного индивидуального внимания наполняемость в два раза меньше обычной.

Направление ребенка в класс того или иного типа, зависит исключительно от степени его готовности к школьному обучению и желания родителей. Они присутствуют при кратковременном (в пределах 25 минут) психологическом обследовании, которое проводится двумя специально подготовленными педагогами (экзаменатором и ассистентом). Проверка осуществляется в игровой форме, в атмосфере дружелюбия и эмоциональной раскованности, что позволяет ребенку раскрыть свои интеллектуальные возможности. Психологическая проверка ограничивается теми сторонами психической индивидуальности ребенка, от которых в решающей степени зависит успешностъ его школьного старта.

Зачем, например, при определении ребенка в школу оценивать сформированностъ у него навыков коллективизма, товарищеской общительности?

В структуре личности эти навыки, конечно, занимают одно из центральных мест. И в процессе учебно-воспитательной работы учитель должен уделять значительное внимание их формированию. Однако успешность школьного старта они практически не определяют.

Критическими зонами, определяющими степень готовности к школьному старту являются: фонематическое восприятие (слух), саморегуляция учебных действий, словарное развитие, кратковременная память и способность осуществлять элементарные умозаключения. Шестым показателем служит рейтинг экзаменатора и ассистента в отношении умственной активности ребенка, определяемый на основании наблюдений за его поведением при выполнении всего комплекса тестов.

Что касается творческих способностей как неотъемлемого качества одаренного ребенка, то главное внимание на данном этапе уделяется проявлениям интеллектуальной инициативы. Например, ребенок выполняет тест словаря. И вот первые три слова, значение которых он должен объяснить: велосипед, молоток, книга. Но если вдобавок к этому ребенок еще и пытается как-то связать друг с другом объясняемые слова, хотя это от него и не требуется (например: молоток — вид инструмента, которым наносят удары по разным материалам и деталям; его можно использовать при ремонте велосипеда; книга — вид учебного пособия; из нее можно узнать как с помощью молотка отремонтировать велосипед, и т. д.), значит, этот ребенок с неординарным мышлением и воображением.

Применяются и специальные тесты творческой одаренности. Дети, которые получают высокие оценки по всему комплексу тестов и не страдают медлительностью (флегматический темперамент), рекомендуются в класс ускоренного обучения, где развитию творческих способностей уделяется повышенное внимание.

Для выполнения намеченных задач необходимо пересмотреть учебные программы. Под руководством сотрудницы лаборатории С.Л. Коробко обычные программы трехлетней и четырехлетней школы были модифицированы в направлении их уплотнения: подачи учебного материала крупными блоками, ликвидации концентрических структур и т. д. Все это позволило, учитывая повышенные умственные способности данного контингента учащихся, спланировать курс начального обучения под девизами “Три года — за два” (для трехлетней школы) и “Четыре года - за три” (для четырехлетней школы).

В методике обучения акцент делается на формировании умения учиться. Учащимся регулярно предоставляется возможность выступать на уроке в роли учителя. Широко применяются разного рода творческие, в том числе конкурсные задания, ролевые тренинги, групповые дискуссии. Поскольку классы данного типа имеют лишь относительно однородный состав, учебный процесс во многих случаях строится на основе внутриклассной дифференциации. Это предполагает использование групповых форм организации учебной работы, возможность для одаренных детей самостоятельно, работать по индивидуальному плану. Большое значение в классах этого типа придается самостоятельному чтению художественной и научно-популярной литературы.

При переходе в среднее звено класс ускоренного обучения становится классом углубленного изучения основных предметов. При этом в него могут влиться наиболее сильные ученики из классов возрастной нормы более раннего набора. Здесь в рамках стандартной сетки часов применяется углубление программы, позволяющее усваивать учебный материал на более сложном понятийном уровне. Если же у подростка к этому времени сформируется склонность к еще более глубокому изучению тех или иных предметов, он удовлетворяет ее путем посещения соответствующих факультативов (кружков).

В среднем звене выпускники класса ускоренного обучения сразу же сталкиваются и с многопредметной, и с кабинетной системами, и с многими другими изменениями. А ведь это всего лишь девятилетние дети. Чтобы облегчить им необходимую адаптацию, предусматривается, что учитель, который вел данный класс, в течение года будет работать с ним в роли классного руководителя и преподавателя одного или двух предметов. Кроме того, учителя-предметники детально знакомятся с психологическими особенностями младших подростков, включая кратковременную стажировку в классе, где им предстоит работать. Сущность этих мероприятий можно определить как психологическую взаимоадаптацию учащихся и педагогов.

В старшем звене должна осуществляться еще более глубокая дифференциация обучения. В школе создаются три отделения: гуманитарное, естественнонаучное и техническое. Каждое из них имеет в учебном плане профилирующие предметы, объем изучения которых расширен за счет непрофилирующих дисциплин.

При реализации дифференцированной программы обучения не ставится задача, чтобы ребенок с повышенными умственными способностями окончил школу на год раньше (хотя само по себе это тоже определенное благо). Ускорение — это прежде всего средство оптимально загрузить способности одаренного ребенка, создать благоприятные условия для их дальнейшего плодотворного развития. При этом следует подчеркнуть, что для таких детей более быстрое прохождение учебных программ, собственно, и ускорением не является. Ведь для них этот темп совершенно естественен, нормален. Многие придерживаются той точки зрения, что раз одаренные дети проходят отдельные темы в более короткие сроки, то образующиеся излишки времени можно использовать для дополнительных предметов эстетического цикла, иностранных языков, ритмики и т. п. Но проблема не в том, чтобы как-то занять время детей или даже расширить их эстетическое образование. Проблема в том, чтобы оптимально загрузить умственные способности. А это значит обеспечить одаренному ребенку возможность безостановочно продвигаться вперед к усвоению все более сложных понятийных структур. Нельзя забывать и о сензитивных периодах. Ведь у одаренных детей каждый из этих периодов наступает, как правило, значительно раньше (а порой и наслаивается один период на другой). Следовательно, раньше должен наступить и момент овладения соответствующими знаниями, уменьями и навыками.

**Глава 3. Исследование творческой активности младших школьников**

# 3.1. Обобщение исследований творческой активности

# младших школьников

В своей работе мне также пришлось столкнуться с дифференцированным подходом к обучению. Мною был проведен ряд исследований. Объектом эксперимента послужили два класса. Оба эти класса — академические, т. е. дети отобраны с помощью системы тестов по лучшим результатам. Возраст детей 7-8 лет .

Целью исследований было выявить влияние стимулирования вооображения, как психологического процесса, на развитие творческой активности детей младшего школьного возраста.

В силу проблем диагностики такие традиционные методы, как беседы, вопросники, оказываются неэффективными. Младшие школьники испытывают трудности, связанные с недостаточным умением осознавать, анализировать, выражать словами свои проблемы. Здесь необходимо установление длительного доверительного контакта, в ходе которого становится возможным свободное, откровенное обсуждение конкретных переживаний ребенка. Таким образом, не имея необходимых условий для продолжительного контакта, мне пришлось использовать графические методы исследования. Что в свою очередь дало хорошие результаты.

Мы использовали тест на изучение оригинальности решения задач на воображение.

Подготовка исследования. Подобрать альбомные листы на каждого ребенка с нарисованными на них фигурами: контурное изображение частей предметов, например, ствол с одной веткой, кружок — голова с двумя ушами и т. д., и простые геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и т. д.). Подготовить цветные карандаши, фломастеры.

Проведение исследования. Ребенка 7-8 лет просят дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка. Предварительно можно провести вступительную беседу об умении фантазировать (вспомнить на что бывают похожи облака на небе и т. д.).

Обработка данных. Выявляют степень оригинальности, необычности изображения. Устанавливают тип решения задач на воображение.

*Нулевой тип.* Характеризуется тем, что ребенок еще не принимает задачу на построение образа воображения с использованием данного элемента. Он не дорисовывает его, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование).

*Первый тип.* Ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево), но изображение контурное, схематичное, лишенное деталей.

*Второй тип.* Также изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями.

*Третий тип.* Изображая отдельный объект, ребенок уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка, делающая зарядку).

*Четвертый тип.* Ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету (девочка гуляет с собакой).

*Пятый тип.* Заданная фигура используется качественно по новому. Если в 1-4 типах она выступает как основная часть картинки, которую рисовал ребенок (кружок — голова и т. д.), то теперь фигура включается как один из второстепенных элементов для создания образа воображения (треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину).[[[13]](#footnote-13)]

Результаты исследования:

2-А (экспериментальная группа)

##### Фамилия, имя Тип решения задачи на

воображение

1. Новик Катя 4

2. Аникин Слава 2

3. Угаров Дамир 3

4. Мананов Даурен 4

5. Садыков Нариман 3

6. Краснова Нина 3

7. Разгуляев Андрей 4

8. Мейрамова Алтынай 4

9. Куспекова Жамиля 3

10. Жунусов Рома 4

11. Адамханова Ажар 3

12. Пономарева Алена 4

13. Никрошус Ваня 2

14. Яценко Вова 4

15. Берадзе Антон 3

16. Геращенков Игорь 3

17. Кужахметов Коля 4

18. Иванова Яна 5

19. Егоров Артур 3

###### Коэффициент оригинальности = сумма типов / количество детей = 62/19 =3,3

2-Б (контрольная группа)

##### Фамилия, имя Тип решения задачи на воображение

1. Бабушкина К. 3

2. Беломестнова Н. 4

3. Бондарев С. 2

4. Бородай К. 4

5. Буйлина Л. 5

6. Бусыгин А. 3

7. Васильева Н. 4

8. Винокуров В. 4

9. Вафина Д. 2

10. Габдуллина Р. 3

11. Гарбулин Д. 4

12. Гомзяков А. 3

13. Гомзякова А. 4

14. Головина К. 2

15. Глушков Р. 3

16. Дрягин А. 4

17. Емельянов Р. 3

18. Киселев Н. 3

19. Козлова П. 4

20. Краев Д. 5

21. Крючкова В. 2

22. Липатникова В. 2

23. Лоскутова К. 4

24. Новоселов Г. 3

25. Протасов С. 4

26. Романова А. 3

27. Утамкулов Р. 3

28. Шагина О. 3

###### Коэффициент оригинальности = сумма типов / количество детей = 93/28 =3,4

## 3.2 Развивающий этап

Этот этап включает работу по развитию воображения, рассчитан на подключение творческого потенциала ребенка.

Виды работы.

Журнал небылицы в лицах.

Мероприятие проводится в виде соревнования. Класс делится на две команды. Каждая команда — это редакция журнала. У каждого члена редакции свой порядковый номер. Ведущий начинает сказку:

*Жил-был маленький Винтик. Когда он появился на свет, то был очень красивый, блестящий, с новенькой резьбой и восьмью гранями. Все говорили, что его ждет великое будущее. Он вместе с некоторыми винтиками будет участвовать в полете на космическом корабле. И вот наконец настал тот день, когда Винтик очутился на борту огромного космического космического корабля...*

На самом интересном месте ведущий останавливается со словами: “Продолжение следует в журнале “.......” в номере .......” Ребенок, у кого в руках этот номер, должен подхватить нить сюжета и продолжить рассказ. Ведущий внимательно следит за повествованием, в нужном месте прерывает. Ребенок должен сказать: “Продолжение следует в журнале “.......” в номере .......” Прервать сказку может ведущий словами:

“Окончание в журнале “.......” в номере .......”

В результате детского творчества главный герой побывал на многих планетах, встретился с инопланетянами. Однако дети один раз сочинив продолжение о новой планете и ее жителях, повторяли затем то же самое, изменив лишь название планеты. Но конец сказки был довольно интересным. Его придумала Валя Липатникова (!). Она отправила главного героя — Винтика обратно на Землю, где он и остался навсегда, рассказывая своим внукам о далеких планетах и звездах.

В целом этот вид деятельности показал, что детям трудно еще подключить свободное фантазирование. Они лучше справляются с работой по готовым шаблонам.

Презентация мира.

Предметное восприятие окружающего мира, свойственное детям (вот кошка, луна, скамейка, человек, палка и т. д.), с развитием ребенка преобразуется в социально-ценностное восприятие, когда подрастающий человек обнаруживает за предметами отношение, видит ценностные связи и взаимоотношения. Такое преобразование протекает незаметно, оно не обозначается каким-то резким переходом, когда бы вдруг простая “скамейка” превратилась бы в “место для отдыха старика, свидания для влюбленных” и т. д. Оно совершается в силу социализации личности, ее духовного развития, интеллектуального и эмоционального обогащения.

Смена предметного восприятия, однако, не всегда происходит вообще. Иногда мы видим человека, который живет среди предметов, фактов, случаев, но он выпадает из общественных отношений, культурных ценностей. Внешне — живет как все, в сущности — живет вне всех, так как исключен из системы ценностных отношений.

“Презентация мира” направлена прежде всего на перевод предметного восприятия мира в его ценностное восприятие. Предъявляется какой-либо предмет группе детей и предлагается описать роль этого предмета в жизни человека, зачем он для человечества, какую роль он играет в стремлении человека к счастью, какие отношения несет в самом себе, когда включен в повседневный быт. Таким образом выявляется для детей духовная ценность материального предмета, смещает границы духовного и материального, развивает способность к одухотворению и в конечном итоге помогает ребенку обрести свою личность, подняться над ситуацией, освободиться от вещно-предметной зависимости.

Для проведения данной работы избирается любой предмет, окружающий детей (нет смысла брать что-то незнакомое детям, как тостер или пуанты ), задается вопрос о его роли в жизни человека, материальном и духовном предназначении, а так же вопрос о личном отношении ребенка к данному предмету. Необходимо создать надлежащую атмосферу, так чтобы все его достоинства и особенности были подчеркнуты, как ценность общечеловеческой культуры. Дети поочередно высказывают свои соображения. При этом они подходят к предмету, берут его в руки, демонстрируя всей группе, раскрывая то содержание, которое обнаружено им.[[[14]](#footnote-14)]

Предметом презентации я избрала живую розу, оформив ее красиво в вазе на столе. Для обсуждения были предложены следующие вопросы:

Что значит для нас простой цветок розы?

Какая от него может быть польза?

Что бы было, если бы роз не было на земле?

Выскажите ваше личное отношение к этому цветку?

Реакция детей была довольно интересна. Естественно, прежде всего дети увидели за розой “подарок”, “любовь”, “поздравления”, “украшение”, “симпатию”, “добрые пожелания”. Интересно, что прозвучала и система символов: “белая роза — эмблема печали, красная роза — эмблема любви, желтая роза — эмблема измены”. Артем Гомзяков высказал такое предположение, что если не будет роз, то тогда не будет и любви. Саша Бондарев, подойдя к розе и взяв ее в руки, заявил о том, что она напоминает ему папу, когда он устал, потому что роза уже немного повяла и выглядит грустно, а папа тоже бывает грустным, когда устает. Девочки говорили больше о любви “подарив розу девочке, мальчик так признается ей в любви”.

Делая вывод, хочется сказать о довольно высоком ценностном восприятии детьми реальности. Поражает их готовность и умение рассуждать, строить выводы, общий высокий уровень интеллекта. В дальнейшем можно усложнить работу, предлагая детям самим выбрать предмет презентации, им может стать явление, событие, факт, процесс.

Что на что похоже.

Развитие воображения играет большую роль в творческом воспитании личности ребенка. Необходимо как можно больше включать в практику виды деятельности направленные на активизацию процессов воображения. Хочу предложить следующую работу в этом направлении.

Данное мероприятие проводится в форме игры. В ней могут участвовать до 30 детей, роль ведущего лучше взять на себя учителю. Дети с помощью ведущего выбираю 2-3 человека, которые должны на несколько минут быть изолированы от общей группы. В это время все остальные загадывают какое-то слово, желательно предмет. Затем приглашаются изолированные ребята. Их задача — отгадать то, что было загадано с помощью вопроса: “На что это похоже?”. Например, если загадано слово “бантик”, то на вопрос: “На что это похоже?” из зала могут поступать такие ответы: “На пропеллер у самолета” и т. д. Как только водящие догадываются о том, что было загадано, ведущий меняет их, и игра повторяется снова.

Такой вид работы позволяет развивать у детей образное мышление, способствует активизации навыков работы в коллективе.

В моем классе такая работа показала, что у детей не достаточно развито образное мышление. Им довольно трудно было справиться, что говорит о низком уровне ассоциирования. Безусловно такая работа оказалась полезна.

Театр "Рукавичка".

Форма игры в театр определяет целенаправленное развитие чувственной сферы детей. Представляя тот или иной персонаж в различных ситуациях, ребята огорчаются, радуются, веселятся, сердятся, негодуют — эмоционально осваивают мир отношений и формы их проявления, что способствует более глубокому пониманию духовных связей в реальной жизни. Кроме того используя народные литературные произведения, мы тем самым приобщаем детей к национальной культуре, русскому фольклору.

Цель работы — обучение выразительному чтению на основе подражания, многократного перечитывания, развития памяти, речи, простейших движений, умения говорить перед аудиторией.

Деятельность ребенка ориентирована на образец. В процессе общения воспитатель — взрослый своим примером обучает речи, движению, поведению, оказывает неназойливую помощь если дети что-то забыли. Основа поведения взрослого - доброжелательность, разумность, спокойствие и заинтересованное участие.

Данный вид деятельности очень удобен не только для внеклассной работы, но и как форма проведения уроков чтения, литературы.

Реквизит (куклы-рукавички) — это опора для воссоздающего воображения, понимания характера персонажа, предпосылка к раскрепощению чувств, движений, к свободе речи. Привлекает и значительная простота в изготовлении самих кукол, можно отыскать старые перчатки, варежки, а уж на их основе с помощью кусочков материи, разноцветной бумаги, пуговиц, иголки с ниткой, ножниц и фантазии можно сделать и детку с бабкой, и мышку, и лису, и собачку и т. д.

Для постановки я взяла русскую народную сказку “Петух и собака”. Сказка рассказывается от лица Петрушки в ярмарочном балагане.

## 3.3. Констатирующий этап

По окончании развивающего этапа (через 30 дней) нами был проведен контрольный эксперимент определения влияния развивающей программы на динамику способности к творческому восприятию у детей контрольной и экспериментальной группы.

Результат исследования.

**2-А (экспериментальная группа)**

##### Фамилия, имя Тип решения задачи на

воображение

1. Новик Катя 4

2. Аникин Слава 4

3. Угаров Дамир 4

4. Мананов Даурен 4

5. Садыков Нариман 4

6. Краснова Нина 5

7. Разгуляев Андрей 5

8. Мирамова Алтынай 4

9. Куспенова Жамиля 4

10. Жунусов Рома 4

11. Адамханова Ажар 3

12. Пономарева Алена 4

13. Никрошус Ваня 4

14. Яценко Вова 4

15. Берадзе Антон 4

16. Геращенков Игорь 5

17. Кужахметов Коля 5

18. Иванова Яна 5

19. Егоров Артур 4

###### Коэффициент оригинальности = сумма типов / количество детей = 79/19 =4,1

**2-Б (контрольная группа)**

##### Фамилия, имя Тип решения задачи на

воображение

1. Бабушкина К. 3

2. Беломестнова Н. 4

3. Бондарев С. 3

4. Бородай К. 4

5. Буйлина Л. 5

6. Бусыгин А. 3

7. Васильева Н. 4

8. Винокуров В. 4

9. Вафина Д. 3

10. Габдуллина Р. 3

11. Гарбулин Д. 4

12. Гомзяков А. 4

13. Гомзякова А. 3

14. Головина К. 3

15. Глушков Р. 3

16. Дрягин А. 4

17. Емельянов Р. 3

18. Киселев Н. 3

19. Козлова П. 4

20. Краев Д. 5

21. Крючкова В. 3

22. Липатникова В. 3

23. Лоскутова К. 4

24. Новоселов Г. 3

25. Протасов С. 4

26. Романова А. 3

27. Утамкулов Р. 4

28. Шагина О. 4

###### Коэффициент оригинальности = сумма типов / количество детей = 98/28 =3,5

Подсчет коэффициента оригинальности в экспериментальной и контрольной группах показал его значительный рост в экспериментальной группе и практическое отсутствие в контрольной.

Для обоснования значимости влияния коррекционной программы на развитие творческих способностей воображения у младших школьников нами был использован непараметрический статистический *χ2* ⎯ критерий.

Ученики каждой группы были разделены на категории: “произошли изменения”, “не произошли изменения”. В результате мы построили четырехклеточную таблицу:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Да** | **Нет** |
| **Экспериментальная группа** | **11** | **8** |
| **Контрольная группа** | **4** | **24** |

Подсчет велся по формуле:



где, *n1, n2* ⎯ объемы выборок, *N=n1+n2* ⎯ общее число наблюдений.

Полученное *χ2наб = 0,385* меньше *Ттаб*. Следовательно, полученные экспериментальные данные не дают оснований говорить о статистической значимости различий.

Однако, наблюдается тенденция роста творческой активности школьников экспериментальной группы говорит о несомненном позитивном влиянии данной коррекционной программы на эту активность.

## Выводы

Несмотря на статистическую незначимость различий сдвигов в творческой активности воображения младших школьников в экспериментальной и контрольной группах, наблюдается несомненная тенденция роста этой активности именно в экспериментальной группе. Что, в целом, позволяет нам говорить, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, и, можно говорить о том, что проведенная нами коррекционная программа интенсифицирует рост творческой активности воображения у младших школьников.

Анализ существующих педагогических технологий убеждает, что традиционными методами обучения, рассчитанными на среднего ученика, проблему интеллектуального воспитания не решить.

В 1997 году, приветствуя педагогов на Всемирном Конгрессе учителей, Президент США сказал: "Общество ставит перед Вами четкие задачи - в 8 лет каждый ребенок должен научиться читать, в 12 - уметь пользоваться сетью" Интернет ".

Большое значение имеет создание условий, позволяющих личности реализовать свои интеллектуальные способности.

Помимо создания соответствующего окружения, социальных и материальных условий для самореализации, важна целенаправленность обучения. Такую возможность дает профильное обучение, которое позволяет в 2 - 4 раза увеличить время на изучение отдельных предметов.

# Заключение

Роль в развитии детей самого учителя огромна, особенно в младших классах. В этот период для ребенка еще не так важен социальный статус среди товарищей, как реакция на его деятельность взрослых: родителей и на втором, не менее важном месте, учителя.

Так же важен стиль преподавания учителя. Считается, что существует два типа учителей: “развивающие” и “обучающие”. “Развивающий” учитель акцент в своей работе прежде всего делает на развитие процессов психики (мышление, память, внимание, воображение и т. д.). Меньшее значение имеет количество выполненных заданий, чем качество творческой работы. “Обучающие” учителя большее внимание уделяют показательной стороне обучения, высокие результаты учебной деятельности (техника чтения, контрольные срезы), меньше работы ведется на развитие творчества.

К сожалению, даже самые полные и эффективные методики лишь инструмент в руках учителя. Лишь умело используя их, можно добиться высоких результатов. Так стиль учительницы класса, в котором я проходила практику, “обучающий”. Дети показывают отличные результаты на контрольных работах (в среднем только одна, две тройки на весь класс, большая половина пятерки), техника чтения превосходит все самые смелые ожидания (120-160 слов в минуту). Однако такие успехи стоили детям огромных усилий. В первом классе дети имели по несколько тетрадей: одна для работы в классе, другая для работы над ошибками, третья тетрадь “для показа”. По четыре, пять номеров домашнего задания каждый день, конечно, не могли не поднять общую успеваемость.

Но ребенку, который еще не достаточно умело держит ручку в руках, такая нагрузка часто не по силам. Кроме того, нужно учитывать специфику школы, где дети после уроков не идут домой, а занимаются дополнительно в различных секциях, музыкальной и художественной школах. Такая нагрузка тяжело сказалась на психике детей. Большая часть детей неуравновешенны, плаксивы. Например, ученик, решавший на уроке задачу, заплакал после того, как не смог ее решить, девочки часто плачут из-за двоек или порицания учителя.

Усугубляет обстановку и то, что у детей выработался комплекс превосходства, который часто поддерживается взрослыми: если ты будешь плохо учиться, то тебя выгонят из академического класса, переведут в обычный. Дети привыкают считать себя избранными, поэтому тяжело переживают неудачи. Нужно сказать, что это беда многих академических классов. Это говорит о реально существующей проблеме дифференцированного обучения.

Результаты моей работы показали, несмотря на развивающую систему обучения, творческая активность у детей отстает от образовательных результатов. Хотя в соседнем классе (так же развивающего обучения) картина несколько иная, поскольку стиль работы учителя “развивающий”. Мне кажется, что это еще одна проблема системы образования. Часто не от методики преподавания зависит качество воспитания и обучения, а прежде всего от собственных достоинств учителя. Как мне кажется, есть необходимость задуматься о системе отбора и подготовки учителей не только с профессиональной точки зрения, но и с этической, моральной.

# Библиография.

1. Беркинблит М. Б., ПетровскийА. В. Фантазия и реальность. М., 1996г.

2. Бурдыко Н. А. Проблемы психологии развития и дифференциальной психологии .Мн., 1997г.

3. Бывают выдающиеся дети... Н. Лейтес. Семья и школа, №3 1990г.

4. Возрастная одаренность. Н. Лейтес. Семья и школа, №9 1990г.

5. Водейко Р. И. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. Мн., 1999г.

6. Воспоминания, размышления, беседы. Лейтес Н. С. Психологический журнал.т. 13,№ 1,1992г.

7. Выгодский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. М., 1991г.

8. Гильбух Ю. 3. Внимание: одаренные дети. М., 1991г.

9. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения. Вопросы психологии. №2 1980г.

10. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В двух томах. М., 1986г.

11. Карпович Т. Н. Павлова И. М. Проблемы изучения и развития интеллектуальных способностей личности в психологии. : Материалы международного научно - практического семинара. Минск, 1989г.

12. Козловская Ю.П. Методики изучения психических процессов на материале математики//Психодиагностические материалы по изучению личности школьника. Минск, 1989г.

13. Клевченей М. С. Психодиагностические материалы по изучению личности школьника. Уч. - мет. пособие. Мн., 1998 г.

14. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Харьков, 1996г.

15. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. М., 1979г.

16. Легко ли быть одаренным? Н. Лейтес. Семья и школа, №6 1990г.

17. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М., 1996г.

18. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1997г.

19. Меша В.Г. Интелектуальное воспитание. Донецк., 1999г.

20. Одаренные дети. Под ред. Бурменской, Слуцкого. М., 1995г.

21. Проблема развития познавательных способностей. Л., 1998г.

22. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. Моляко В. А. Вопросы психологии.№ 5, 1994г.,

23. Проблемы способностей в советской психологии. Межвузов, сб. науч. тр. Л: ЛГПИ, 1984г.

24. Савчик О. М. Проблемы профессионального роста педагога - психолога. М., 1998г.

25. Судьба вундеркиндов. Н. Лейтес. Семья и школа, №12 1990г.

26. Теплов М. Б. Избранные труды. В 2-х т., (т. 1.) М., 1997 г.

27. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность. Сб. науч. тр. Свердловск. СИПИ, 1990г

28. Шуркова Н.Е. Собрание пестрых дел. М., 1995г.

29. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности. М., 1998г.

30. Сборник психологических упражнений по развитию математических способностей школьника. - Минск, 1999г.

**Приложение 1**

#### МЫШЛЕНИЕ

### ЧЕЛОВЕК

#### ЧУВСТВА

#### ВООБРАЖЕНИЕ

ПСИХОМОТОРИКА

ЭНЕРГОПОТЕНЦИАЛ

1. Теплов М. Б. Избранные труды. В 2-х т., (т. 1.) М., 1997 г. [↑](#footnote-ref-1)
2. Теплов М. Б. Избранные труды. В 2-х т., (т. 1.) М., 1997 г. [↑](#footnote-ref-2)
3. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Харьков, 1996г. [↑](#footnote-ref-3)
4. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Харьков, 1996г. [↑](#footnote-ref-4)
5. Беркинблит М. Б., ПетровскийА. В. Фантазия и реальность. М., 1996г. [↑](#footnote-ref-5)
6. Выгодский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. М., 1991г. [↑](#footnote-ref-6)
7. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1997г. [↑](#footnote-ref-7)
8. Возрастная одаренность. Н. Лейтес. Семья и школа, №9 1990г. [↑](#footnote-ref-8)
9. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1997г. [↑](#footnote-ref-9)
10. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М., 1996г. [↑](#footnote-ref-10)
11. Легко ли быть одаренным? Н. Лейтес. Семья и школа, №6 1990г. [↑](#footnote-ref-11)
12. Гильбух Ю. 3. Внимание: одаренные дети. М., 1991г. [↑](#footnote-ref-12)
13. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения. Вопросы психологии. №2 1980г. [↑](#footnote-ref-13)
14. Шуркова Н.Е. Собрание пестрых дел. М., 1995г. [↑](#footnote-ref-14)