МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кировский филиал

Гуманитарный факультет

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

По предмету: «Психодиагностика».

Тема: «Влияние творческих способностей на познавательную сферу личности в школьном возрасте».

Выполнил: Плашко Р.В., студент

5 курса, 10 семестр, сокращенный

срок обучения (осенний набор)

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Росина

Защищена:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«\_\_\_\_» сентября 2007 «\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_»

Киров

2007

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. Теоретическая часть

1.1. Понятие творческих способностей

1.2. Познавательные психические процессы личности (внимание, воображение)

Выводы теоретической части

Глава 2. Экспериментальная часть. Исследование влияния творческих способностей на познавательные процессы личности.

2.1. Методы и методики исследования

2.2. Организация исследования

2.3. Результаты исследования и их интерпретация

Выводы экспериментальной части

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЖЕНИЯ.

ВВЕДЕНИЕ.

В потоке внешних раздра­жителей люди обычно воспринимают лишь то, что ук­ладывается в «координатную сетку» уже имеющихся зна­нии и представлений; остальную информацию они бессозна­тельно отбрасывают. На восприятие влияют привычные установки, оценки, чувства, а также приверженность к об­щепринятым взглядам и мнениям. Способность увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного, – это нечто большее, чем просто наблюдательность. Эта све­жесть взгляда и «зоркость» связаны не с остротой зрения или особенностями сетчатки, а являются качеством мыш­ления, потому что человек видит не только с помощью глаза, но главным образом с помощью мозга.[6]

Триста лет назад Рене Декарт говорил о необходимости вве­сти абсолютно нейтральный язык для описания объектив­ных наблюдений. Он надеялся, что этот язык предотвра­тит искажения, идущие от предвзятых мнений и устано­вок. За три столетия такой язык не был разработан, да и возможен ли он в принципе? [8]

В последнее время одним их главных направлений психоло­гического тестирования одаренности становится измерение твор­ческих способностей человека, его креативности. Творчество может рассматриваться двояко – как компонент какой-либо деятель­ности и как самостоятельная деятельность.

Существует мнение, что в любой деятель­ности присутствует элемент творчества, то есть момент нового, оригинального подхода к ее выполнению. В этом случае в качестве творческого элемента может выступать любой этап деятельности – от постановки проблемы до поиска операциональных способов выполнения действий. Когда творчество направлено на поиск нового, ориги­нального, возможно, ранее неизвестного решения, оно обретает статус деятельности и представляет собой сложную многоуровневую систему. В соответствии с этим большинство психодиагностических тестов, исследующих творчество, ориентированы на выявление способнос­тей к дивергентному мышлению. Наиболее известными и ши­роко используемыми являются тесты творческого мышления, разработанные П. Торренсом. По мнению ученого, творчес­кие возможности человека позволяют более надежно судить о будущих успехах ребенка, чем уровень его интеллектуального развития.[3]

Важным этапом в психодиагностике творческих способностей человека явились работы Дж. Гилфорда, который предложил в разработанной им модели интеллекта различать конвергентное и дивергентное мышление. Если конвергентное мышление – это последовательный логический процесс, протекающий строго «от ступени к ступени» и приводящий к единственно правильному решению, то дивергентное мышление – это процесс, идущий одновременно в нескольких направлениях, он меньше ограничен заданными факторами, допускает изменение путей решения проблемы и приводит к неожиданным выводам и результа­там, к нескольким альтернативным решениям.[7]

Вопрос, который рассматривается в данной курсовой работе, один из актуальных в психологии и педагогике сегодня. Это вопрос о развитии творческих способностей человека, об одаренности, гениальности. И самое главное, это вопрос о том, какое влияние эти способности оказывают на познавательные процессы личности, такие, как воображение и внимание. Важно понять, каким образом, психологически правильно развивая воображение, обогащая духовный и культурный уровень, можно достичь качественного улучшения процессов мышления.

**Актуальность работы** определяется реалиями времени, тем, что сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. К сожалению, современная массовая школа еще сохраняет нетворческий подход к усвоению знаний. Однообразное, шаблонное повторение одних и тех же действий убивает интерес к обучению. Дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять способность к творчеству.

Забота об одаренных детях сегодня — забота о развитии на­уки, культуры и социальной жизни общества завтра. Важная задача взрослых разглядеть и раскрыть едва проявивший себя росток одаренности, не дать потускнеть, помочь ребенку осво­ить свой дар, сделать его достоянием своей индивидуальности, проявить заботу о детях, имеющих большой творческий потенциал, так, как именно их интел­лектуальные и творческие достижения имеют не просто лич­ностный, а социальный смысл. В сферах, отвечающих их ода­ренности, такие дети достигают высокого уровня развития, и результаты их деятельности имеют уникальный характер. Свое­временное выявление одаренных детей и развитие их способ­ностей являются залогом их личностного развития.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности своевременного выявления и развития различных способностей детей как фундамента для развития познавательных процессов.

Цель работы: исследовать познавательные и личностные качества ребёнка школьного возраста для:

* отбора детей, чьи таланты и творческие возможности не могли быть выявлены с помощью существующих ранее методов;
* отбора детей для обучения с использованием программы для одаренных, с целью развития творческих способностей;
* выявления связи между способностями и высоким уровнем развития познавательных процессов;
* выявления и включения в особые группы для занятий по специальным или индивидуальным программам или для обучения в обычных классах тех детей, которые ранее считались неспособными и за низкой академической успеваемости.

**Задачи исследования**:

1. Проанализировать специальную психолого-педагогическую литературу, посвященную проблемам данного исследования.
2. Подобрать репрезентативные методики для исследования уровня творческих способностей и их влияния на познавательные процессы личности.
3. Исследовать творческие способности детей, а также их влияние на познавательные процессы личности.

 **Гипотеза исследования**: у детей с высоким уровнем развития творческих способностей будет наблюдаться более высокий уровень возможностей в познавательной сфере (воображение и внимание) в сравнении с детьми с низким уровнем творческих способностей.

 **Предмет исследования**: уровень творческих способностей, когнитивно–интеллектуальные творческие факторы (беглость мышления, гибкость мышления, оригинальность мышления, разработанность мышления) и лично-индивидуальные творческие факторы (аффективно-чувствительные) и их влияние на познавательные процессы личности.

 **Объект исследования:** познавательные процессы и способности детей младшего школьного и подросткового возраста.

Теоретическую базу исследования составили работы А.В.Брушлинского; Д.Б. Богоявленской; Ф. Бартлера; Э.де Боно; Дж.Гил­форда; Дж. Галлагера; Г. Гарднера; В.В. Давыдова; 3.И. Калмыкова; А.М. Матюшкина; Н.А. Менчинской; Н.Н. Поддьякова; Я.А. Пономарева; Ж.Пиаже; Л.В. Попова; К. Перлета; С.Л. Рубинштейна; Дж. Рензулли; Б.М.Теплова; О.К. Тихомирова; П. Тор­ренса; Дж. Фельдхьюсена; К.А. Хеллера; Г. Хилдрета;

Для проведения экспериментально–психологического исследования были использованы следующие **методы:** теоретические (метод анализа существующей по данной теме научной литературы, методы сравнительного анализа), экспериментальные (психодиагностические методы).

Использовались следующие **методики**:

* набор креативных тестов Ф. Вильямса [52], созданный на основе тестов Гилфорда и Торренса [55] и адаптированный вариант опростника креативности Джонсона [53], направленный на оценку и самооценку характеристик творческой личности.
* тест дивергентного (творческого) мышления; цель – исследование когнитивно–индивидуальных способностей учащихся (беглость мышления, гибкость мышления, оригинальность мышления, разработанность мышления);
* тест личностно–творческих характеристик; цель – изучение личностно-индивидуальных способностей (способность пойти на риск, сложность (исследовать неизвестное, быть готовым), любознательность, воображение);
* методика «Запомни и расставь точки» цель – исследовать объём внимания.[7]

 **Экспериментальная база исследования**: МОУ ДОД «Детская школа искусств», и МОУ «СОШ №5» города Воркуты. Выборку составили 120 человек, возраст 8 – 16 лет, учащиеся начального и среднего звена.

Сроки проведения исследования: апрель – июль 2007 года.

**Структура работы:**

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Приложение включает описание методик исследования, таблицы и графики с результатами исследования.

Глава 1.ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

1.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Значительные трудности в определении понятий творческих способностей 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 творческих 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 отсутствует. 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 творческие способности, с одной стороны, одаренность и талант, с другой, выделяются как бы по разным основаниям. Говоря о творческих способностях, подчеркивают возможность человека что-то делать а, говоря о таланте (одаренности), подчеркивается прирожденный характер данного качества (способности) человека. Вместе с тем, и творческие способности и одаренность проявляются в успешности деятельности.

В советской психологии, прежде всего трудами С.Л. Рубинштейна [44] и Б.М.Теплова сделана попытка дать классификацию понятий «способности», «одаренность» и «талант» по единому основанию – успешности деятельности. *Творческие способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого*, от которых зависит возможность успеха деятельности, а одаренность – как качественно своеобразное сочетание творческих способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности. [24]

Иногда творческие способности считают врожденными, «данными от природы». Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а *творческие 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 творческих способностей, но еще не гарантируют, не предопределяют появления и развития тех или иных творческих способностей. Возникая на основе задатков, *творческие способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности,* которая требует от человека определенных способностей. *Вне деятельности никакие творческие 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 творческие способности, в зависимости опять-таки от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенно воспитания.[12]

Задатки и сами развиваются, приобретают новые качества. Поэтому, строго говоря, анатомо-физиологической основой творческих 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 творческих 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. [10]

Основой такого творческого процесса является интуитивный механизм, который, по Я.А. Пономареву [22], определяется двойственностью результата деятельности. Одна часть результата деятельности, соответствуя сознательно поставленной цели, назы­вается прямым продуктом, а другая, не соответствующая цели и полученная помимо сознательного намерения, называется побочным продуктом. Неосознаваемый, побоч­ный продукт деятельности может приводить к неожиданному решению, способ кото­рого не осознается. Это решение называется интуитивным. Основными особенно­стями интуитивного решения являются наличие чувственного образа, целостность восприятия и неосознанность способа получения результата.

В современных трактовках творческого процесса большое внимание уделяется не столько принципу деятельности, сколько принципу взаимодействия, поскольку деятельностный подход основан на соответствии цели и результата, а творчество, наобо­рот, возникает в условиях рассогласования цели и результата.

Творчество понимается как развивающее взаимодействие, механизм движения которого имеет определенные фазы функционирования. Я. А. Пономарев (1976) со­поставил фазы решения творческой задачи взрослым, умственно развитым челове­ком с формированием способности действовать в уме у детей. Оказалось, что формы поведения детей на этапах развития способности действовать в уме аналогичны фор­мам поведения взрослых на соответствующих стадиях решения творческой задачи.

Первая фаза произвольного, логического поиска. На этой стадии актуализируются зна­ния, необходимые для решения творческой задачи, решение которой не может быть получено непосредственно путем логического вывода из имеющихся посылок. Ис­следователь осознанно отбирает факты, способствующие эффективному решению, осуществляет обобщение и перенос ранее полученных знаний в новые условия; вы­двигает гипотезы, применяет приемы анализа и синтеза исходных данных. На этой стадии преобладает осознанное представление о результате деятельности и способах его целенаправленного достижения.

Вторая фаза интуитивного решения. Для этой фазы характерен неосознанный поиск способа решения проблем, в основе которого лежит принцип двойственности резуль­тата действия человека, т. е. наличие прямого (осознаваемого) и побочного (неосоз­наваемого) продуктов действия. При определенных условиях побочный продукт может оказывать регулирующее влияние на действия человека. Такими условиями являются:

- наличие побочного продукта в неосознаваемом опыте;

- высокий уровень поисковой мотивации;

- ясно и просто сформулированная задача;

- отсутствие автоматизации способа действия.

Необходимость в интуитивном решении задачи возникает в случае, если на пре­дыдущей стадии, выбранные логические приемы были неадекватны для решения по­ставленной задачи и требовались иные способы достижения цели. Уровень осознан­ности поведения на стадии интуитивного решения снижен и найденное решение выглядит как неожиданное и самопроизвольное.

Третья фаза вербализации интуитивного решения. Интуитивное решение проблемы на предыдущей стадии творческого процес­са осуществляется неосознанно. Осознан только результат (факт) решения. На стадии вербализации интуитивного реше­ния осуществляется объяснение способа решения и его вер­бальное оформление. Основой осознания результата и способа решения проблемы является включение человека в процесс вза­имодействия (коммуникации) с любым другим человеком, на­пример экспериментатором, которому и описывается процесс решения задачи.

Четвёртая фаза формализации вербализованного решения. На этой стадии формулирует­ся задача логического оформления способа решения новой задачи. Процесс форма­лизации решения происходит на сознательном уровне.

Фазы творческого процесса рассматриваются как структурные уровни организа­ции психологического механизма поведения, сменяющие друг друга в ходе его осу­ществления. Решение творческих задач осуществляется посредством разнообразных сочетаний уровней организации психологического механизма творчества. Общим психологическим критерием творчества является смена доминирующих уровней организации психологического механизма творчества, т. е. тех уровней, которые во­влекаются в процесс решения творческой задачи (постановка проблемы, выбор средств решения и др.).

Творческая активность возникает в условиях решения творческих задач, и любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом. Тем не менее, диффе­ренциально-психологический анализ поведения людей в разнообразных жизненных ситуациях показывает, что существует такой тип личности, который использует ори­гинальные способы решения любых жизненных задач, - это тип творческой лично­сти. Основной особенностью творческой личности является креативность.

**Креативность –** интегративное качество психики человека, которое обеспечива­ет продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. Креативная личность отличается от других людей целым рядом особенностей:

* когнитивных (высокая чувствительность к субсенсорным раздражителям; чув­ствительность к необычному, уникальному, единичному; способность воспринимать явления в определенной системе, комплексно; память на редкие события; развитые воображение и фантазия; развитое дивергентное мышление как стратегия обобще­ния множества решений одной задачи и др.);
* эмоциональных (высокая эмоциональная возбудимость, преодоление состоя­ния тревожности, наличие стенических эмоций);
* мотивационных (потребность в понимании, исследовании, самовыражении и самоутверждении, потребность в автономии и независимости);
* коммуникативных (инициативность, склонность к лидерству, спонтанность).

Творчество как один из видов деятельности и креативность, как устойчивая совокуп­ность черт, способствующих поиску нового, оригинального, нетипичного, обеспечивают прогресс общественного развития. На уровне общественных интересов креативность дей­ствительно рассматривается, как эвристический способ жизнедеятельности, но на уров­не социальной группы поведение творческой личности может быть оценено как ***вид + деятельности***, не согласующийся с нормами и предписаниями, принятыми в данном сообществе людей. *Творчество может рассматриваться как форма поведения, не со­гласующаяся с принятыми нормами, но при этом не нарушающая правовые и мораль­ные предписания группы.[23]*

Дивергентное мышление – важный элемент творческой де­ятельности. Оно лежит в основе креативности, а факторы ди­вергентного мышления могут служить критериями для выяв­ления и оценки креативности.

Дивергентное мышление по Гил­форду характеризуется 27 факторами, в числе которых: интел­лектуальная, творческая инициатива, широта категоризации, богатство и разнообразие ассоциаций, самостоятельность, не­обычность, оригинальность и т.д.[52]

В отечественной психологии проблема интеграции интеллек­туальных способностей и креативности имела место, однако была выражена не так рельефно, как в американской и западно­европейской науке. Главная причина, видимо, в том, что по су­ществу эти явления традиционно рассматривались как единый комплекс. Важнейшей причиной данного положения дел следу­ет считать полный отказ от теории и практики тестирования (1<2) и изучение интеллектуальных способностей в основном методом проблемных ситуаций, который, как известно, прямо ориентировал исследователя на рассмотрение интеллекта (в пер­вую очередь мышления) как комплексной характеристики не только исключающей креативности, а даже, напротив, рассмат­ривающей последнюю как необходимую составляющую.

Мысль, высказанная еще С. Л. Рубинштейном о том, что мышление начинается в проблемной ситуации стала лейтмоти­вом дальнейших исследований проблемы мышления в отече­ственной психологии (А.В.Брушлинский, В.В.Давыдов, 3.И.Калмыкова, А.М.Матюшкин, Н.А.Менчинская, В.Н.Пушкин, О.К.Тихомиров и др.). Так, например, А.М. Матюшкин рассматривает мышление школьников в про­блемной ситуации исключительно как творческий процесс (1972); важнейшая, специфическая черта творческого мыш­ления – прогнозирование глубоко исследуется А. В. Брушлинским (1979); продуктивное (творческое) мышление как ос­нова обучаемости рассматривается в исследовании 3. И. Кал­мыковой (1981).[7]

Несколько нетрадиционной в этом ряду выглядит работа Д.Б.Богоявленской, предложившей понятие «интеллектуаль­ная активность» [25].

Проявления такой активности обнаруживаются в любых обстоятельствах, в любой деятельности человека. По опреде­лению автора, «интеллектуальная активность» есть «интег­ральное свойство некоторой гипотетической системы, основ­ными компонентами (или подсистемами), которой являются интеллектуальные (общие умственные способности) и неин­теллектуальные (прежде всего мотивационные) факторы ум­ственной деятельности. Качественной мерой активности яв­ляется интеллектуальная инициатива, суть которой заклю­чается в продолжении познавательной деятельности, не обусловленной ни практическими нуждами, ни высшей или субъективной отрицательной оценкой работы» (Д. Б. Бого­явленская, 1983).

С помощью созданного автором метода «креативного поля» было выделено несколько уровней интеллектуальной актив­ности: стимульно-продуктивный (пассивный), эвристический и креативный. Именно самый высокий уровень интеллектуаль­ной активности – креативный – является показателем твор­ческой личности. «Для человека с креативным уровнем интеллектуальной активности эмпирически обнаруженная законо­мерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а проблемой, самостоятельной целью исследования. Это именно то, что интуитивно осознается многими психоло­гами как важнейший фактор творчества» (Д. Б. Богоявленская, 1981). Высший уровень творческой деятельности проявляет­ся, как считает Д. Б. Богоявленская, за счет единства интел­лектуальных и личностных факторов.

А. М. Матюшкир [29], рассматривая одаренность как общую предпосылку творческого развития и становления творческой личности, выделяет пять ее структурных компонентов:

* доминирующая роль познавательной мотивации: у де­тей, не обладающих высоким творческим потенциалом, развитие основывается на другом типе мотивации — мо­тивации достижения, которая обеспечивает только ту степень и направленность исследовательской активнос­ти, которая способствует удовлетворению в основном прагматических потребностей, достижению практичес­ких целей и завершается по мере удовлетворения по­требности или завершения деятельности, в то время как исследовательская мотивация у одаренного ребенка не­ насыщаема (А. М. Матюшкин, 1991);
* исследовательская, творческая активность, выражаю­щаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем: исследовательская активность одаренного ре­бенка к 3-5 годам преобразуется в более высокие фор­мы и выражается в самостоятельной постановке вопро­сов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Одаренные дети проявляют интерес к исследованию от­ношений, причин и следствий, обнаружению связей, даже не явно представленных. Развитие определяется как поиск ответов на собственные проблемы и вопросы, ко­торые определяют избирательность по отношению к новому (А. М. Матюшкин, 1991). С 5-6 лет основным структурным компонентом одаренности и творческого развития становится проблемность. Она обеспечивает открытость ребенка новому, выражается в поиске несо­ответствий и противоречий (Н. Н. Поддьяков), в соб­ственной постановке новых вопросов и проблем. Даже неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность. В 8-12 лет процесс по­иска и исследования завершается решением проблем, об­наружением скрытых, явно не заданных элементов и отношений. Трудность открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к ре­шению проблемы. Решение такой «нерешаемой» пробле­мы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемой на основе интуитивного использования «не относящихся к делу» побочных продуктов деятельности (Я. А. Пономарев), латеральных форм мышления (Э. де Боно);[30]
* возможность достижения оригинальных решений: ори­гинальность составляет обязательный структурный ком­понент одаренности. Она выражает степень непохожес­ти, нестандартности, неожиданности предлагаемого ре­шения среди других, стандартных решений. Оригинальность определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему; новой собственной позицией по отношению к заданной проблеме; отказом от стандартных «очевидных» гипотез. Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения;
* возможности прогнозирования и предвосхищения: по­иск решения проблемы представляет собой процесс до­стижения ответа на поставленный вопрос и включает большее или меньшее количество преобразований. Оп­ределение промежуточных целей и вопросов на пути к обнаружению неизвестного составляет стратегию по­иска (О. К. Тихомиров). Поиск определяется мерой предвосхищения, антипатии, прогнозирования (А. В. Брушлинский) оптимальности каждого последу­ющего шага решения, прогнозирования его послед­ствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) со­ставляет необходимый компонент общей одаренности и обеспечивает возможность более быстрого достиже­ния решений;
* способность к созданию идеальных эталонов, обеспечи­вающих высокие эстетические, нравственные, интеллек­туальные оценки: интегральным структурным элемен­том одаренности является оценочная, измерительная функция всех сложных психических структур. Прин­ципиальное значение оценочной функции для психичес­кого развития было выделено Ф. Бартлером, Дж. Гил­фордом, Дж. Галлагером, в детской психологии — Ж. Пиаже и А. В. Запорожцем [27]. Оценочная функция ле­жит в основе формирования определенных эталонов в перцептивной, интеллектуальной, эмоциональной сфе­рах, определяет эстетические и нравственные предло­жения. На основе оценки делается выбор, и принимают­ся решения. Способность к оценке включает возмож­ность понимать чужие мысли, развивать собственные мысли, действия и поступки. Способность и оценка обес­печивают возможность самодостаточности, самоконт­роля, уверенности одаренного ребенка в самом себе и своих способностях, своих решениях, чем определяет­ся самостоятельность, неконформность и некоторые другие личностные и интеллектуальные качества ода­ренного ребенка (А. М. Матюшкин, 1989).[22]

Данные личностные образования, как утверждает автор, составляют единую интегральную структуру одаренности, про­являющуюся на всех уровнях интеллектуального развития.[32]

Большой интерес представляет также концепция одарен­ности, разработанная одним из самых известных в мире специалистов в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли[18]. Он предложил трехкруговую модель одаренности, кото­рая включает:

1. Способности выше среднего или талант. При этом высо­кие интеллектуальные способности являются необхо­димым, но недостаточным условием для высоких дости­жений.
2. Приобщенность к задаче предлагает настойчивость, усер­дие, волевые усилия. Дж. Рензулли отмечает, что суще­ствует период высокого приобщения к задаче и период низкой приобщенности. Эти периоды соответственно связаны с высокой и низкой продуктивностью деятель­ности.
3. Креативность понимается Дж. Рензулли как своеобра­зие поведения личности, которое выражается в ориги­нальных способах получения продукта, в новых подхо­дах к решению проблем, создании оригинального про­дукта.

Одаренность в данном случае проявляется как результат взаимодействия всех трех факторов, которые выступают как взаимосвязанные переменные (Дж. Рензулли, 1986).

Модель Дж. Рензулли построена на свойствах, отмечаемых у взрослых, реализовавших свои творческие возможности. Однако это порождает много нерешенных пока вопросов: не ясна природа существующей связи детской одаренности и ге­ниальности взрослого, что требует специальных как психоло­го-педагогических, так и психогенетических и нейропсихологических исследований.

Как естественный процесс, порождаемый сильной потреб­ностью человека в снятии напряжения, возникающего в си­туации незавершенности или неопределенности, рассматри­вает креативность известный американский психолог П. Тор­ренс[8]. Разработанные им на основе собственной концепции одаренности методики диагностики креативности широко применяются во всем мире при идентификации одаренных детей.[12]

Понимая, что высокие показатели креативности еще не га­рантия высоких творческих достижений в дальнейшем, они лишь свидетельство высокой вероятности их появления, напоминающую модель Дж. Рензулли, состоящую из трех услов­но пересекающихся окружностей, соответствующих творчес­ким способностям; творческим умениям; творческой мотива­ции. Максимальный уровень творческих достижений возмо­жен при сочетании всех трех факторов.

Другой модифицированный и дополненный вариант Дж. Рензулли предлагает Дж. Фельдхьюсен,[25] он разработал модель одаренности, включающую интеллектуальные и лич­ностные факторы:

* выдающиеся общие способности;
* специальные таланты в какой-либо области;
* я-концепция;
* мотивация.

По его мнению, в основе общей одаренности лежат общие способности, включающие:

* способность хорошо мыслить, эффективно перерабатывать информацию;
* достигать понимания;
* решать проблемы;
* использовать метакогнитивные системы.

Я - концепция и самоуважение, по Дж. Фельдхьюсену, явля­ется компонентом одаренности и таланта, которые при нали­чии других личностных и социальных факторов способствуют реализации одаренности и таланта. Дж. Фельдхьюсен считает, что многие компоненты одарен­ности поддаются развитию, и это развитие может быть оптимизировано (Дж. Фельдхьюсен, 1989).

Согласно многофакторной модели одаренности, разработанной К. Хеллер [29] и сотрудниками, высокие достижения рассматриваются как продукт одаренности, личностных характеристик и социального окружения. Одаренность, в данной концепции, понимается как индивидуальный, когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные и психомоторные возможности (К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд, 1991).[33]

Фундаментальное, интегральное личностное свойство, обо­значаемое как «творческая одаренность» (А. М. Матюшкин, Торренс и др.), «человеческий потенциал» (Дж. Рензулли и др.) можно назвать «одаренностью». [26]

Данное понятие указывает на то, что это некая универсальная, потенциальная возможность реализации личности в творчестве. Одаренность как система включает в себя ряд компонентов. В основе теоретической модели одаренности лежит ставшая традиционной природа факторов, впервые выделенных Дж Рензулли: *креативность, способности выше среднего уров­ня мотивация*. К этим факторам присоединяются три основные сферы: психосоциальная, когнитивная и физическая. Они представляют обычно выделяемые, относительно автономные сферы, в которых проявляется одаренность. Характеризующие выделенные факторы, компоненты мо­дели, представляющие собственно психический уровень, который не­обходимо рассмотреть более подробно.

Креативности, как одному из основных ком­понентов, отводилось и отводится важное место в структуре одаренности. Уровень развития интеллекта признавался мно­гими исследователями как необходимое, но недостаточное условие Г. Хилдрет (1966), [20] анализируя развитие понятия «одаренность», пишет: «Первые определения одаренности связаны с коэффициентом интеллектуальности. Определение одаренности сегодня шире и основано на многообразии измерительных свойств и более совершенных, гибких понятиях необычных способностей и возможностей, включающих тип не только «хо­рошего ученика», «но и креативного и оригинального».

П. Торренс под креативностью понимал «процесс, состав­ные части которого следующие: чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворенности и недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам, к дисгармонии и т.д., осознание проблем, поиск решений, догадки, связанные с недостающим для решения, формулирование гипотез, проверка и перепроверка этих гипотез, их модифика­ция, а также сообщение результатов.[32]

При этом в качестве синонимов «креативности» использовались термины «творческое мышление», «творческое воображение» (без учета специфики соответствующих процессов). Это отразилось и на подборе тестовых заданий. Так, для определения уровня развития креативности предлагались задачи на творческое мышление (например, классификация наборов предметов, фигур и букв и др.) и воображение (например, дорисовывание фигур).

В ходе двадцатипятилетней работы К. Тейлором и его сотрудниками было идентифицировано восемь видов креативной одаренности, которые выражаются в продуктивном мышлении, планировании, предсказании, принятии решений, общении, воплощении или исполнении решений, межличностных отношениях и в усмотрении возможностей (Л. В. Попова, 1991;Е. Г. Тищелко, 1993) [21]. Каждое из таких проявлений трактуется К. Тейлором весьма узко. Так, например, проявление креативности в общении по К. Тейлору — это умение ясно выражать свои мысли и чувства, чтобы они были понятны другим. Креативность в области межличностных отношений — умение понимать других, эффективно и продуктивно сотрудничать с ними.[24]

Способности выше среднего уровня. В данном контексте термин «способности» имеет несколько нетрадиционный оттенок. В данном случае имеется в виду широкий спектр явлений таких, как самые разнообразные знания, умения и навыки, без которых никакая творческая деятельность невозможна — это с одной стороны; с другой стороны — как бы представлены возможности их применения в самой разнообразной, по предметной направленности, деятельности[20]. В моделях, где вместо данного качества представлен «интеллект» (как, например, в некоторых вариантах модели Дж. Рензулли), понятие одаренность неоправданно сужается, и модель в подобном случае оказывается пригодной лишь для описания одаренности только в познавательной сфере (интеллектуальная одаренность, академическая одаренность). Иначе говоря, мы в этом случае имеем дело с одним из видов частной, или специальной одаренности.

В некоторых работах Дж. Рензулли «интеллект» раскрывается как проявляющиеся в разных сферах способности выше среднего уровня. Сходная трактовка этой позиции при­надлежит психологу Г. Гарднеру. Разрабатывая данный аспект модели Дж. Рензулли он расклассифицировал данное свойство «интеллект», выделив семь его категорий. Рассматриваемая модель предполагает несколько иное, более универсальное представление. Это на теоретическом уровне объясняет некоторые аспекты проблемы со­отношения и взаимной связи так называемых «общей» и «спе­циальной» одаренности [23].

Кроме того, данный компонент модели одаренности в значи­тельной степени характеризует одаренность с качественной стороны. Спектр способностей может быть более или менее широк, количественная оценка последних и их дальнейшее сопоставление можно рассматривать как одну из качествен­ных характеристик одаренности.

Из всего вышеизложенного следует, что одаренность не сводится лишь к высоким количественным показателям умственного развития, а понимается как сплав компонентов, вза­имосвязанных между собой: личностных качеств и отдельных способностей, интеллектуального развития и креативности.

Таким образом:

1.Представления об одаренности, как о врожденном и сугубо интеллектуальном явлении, сменилось новыми те­оретическими концепциями.

2.Одаренность не идентична высокому интеллекту, хотя высокий интеллект является одним из условий одарен­ности.

3.Важнейшим компонентом одаренности является креативность (творчество), развитие которого обеспечивает выявление возможностей личности, ее самовыражение, самореализация.

4. Одаренность вовлекает целостную личность человека; его интересы, мотивы, чувства, волевые проявления и другие стороны личности.

5. Творческий потенциал личности является основой одаренности. При этом он не реализуется автоматически, без влияния условий жизни и социального окружения.

1.2.ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ЛИЧНОСТИ

Психология начала свое существование в качестве экспериментальной науки во второй половине XIX века, в лабораториях В. Вундта, Э. Титченера, Г.Ге льмгольца, Э. Вебера, Г. Фехнера, Г. Эббингауза и др. «патриархов», которые исследовали преимущественно отдельные «акты сознания» – познавательные психические процессы. Эксперименты этих ученых позволили впервые установить законосообразность функционирования психики и выделить особую форму причинности – психическую, не сводимую к физической или биологической детерминации явлений душевной жизни. Предметом исследования стали ощущение и восприятие, внимание, память, а позднее воображение и мышление, которые являются основой любой творческой деятельности.[36]

Как известно творческие способности различаются по качеству, широте, своеобразию их сочетания (структуре) и степени развития.

Качество творческих способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. О человеке обычно говорят не просто, что он способен, а к чему способен, то есть указывают качество его способностей. По качеству творческие способности делятся на математические, технические, художественные, литературные, музыкальные, организаторские, спортивные и т. д. Невозможно в данной работе охватить все познавательные психические процессы, поэтому остановимся на двух интересующих нас это внимание и воображение. Основное направление деятельности школы искусства связано с развитием художественной сферы ребёнка. Поэтому указанные психические процессы мы будем рассматривать в художественной деятельности детей. Так, как именно эти психические процессы играют огромную роль в формирование художественно – творческих знаний умений и навыков.

Процессы психического отражения характеризуются предметностью, избирательностью и направленностью. Как отмечал Э. Гуссерль (1859-1938), [38] «всякое сознание «интенционально», т.е. является «сознанием о... » чем-либо». В обыденном языке эта направленность сознания на матери­альный или идеальный объект передается с помощью оборотов: я думаю о (чем-то), я хочу (чего-то) и т.д. В психологии избирательный, направлен­ный характер психической активности связывается с особым свойством пси­хики — вниманием.

Внимание – это направленность психики сознания на опреде­ленные объекты или явления, соответствующие потребностям субъекта, целям и задачам его деятельности. Другой вариант определения: сосредото­чение сознания на отдельных (личностно или ситуативно значимых) аспектах действительности.[39]

Первоначально проблемы изучения внимания входили в круг более обширного философского понятия апперцепции, разработка которого была начата Лейбницем и Кантом. В общих чертах, понятие «апперцепция» выражает зависимость восприятия действительности от прошлого опыта, общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных способностей. В. Вундт, [37] видевший в апперцепции универсальный объяснительный принцип, трактовал внимание как процесс, обеспечивающий четкое осознание содержания воспринимаемого и его интеграцию в целостную структуру прошлого опыта (так наз. «творческий синтез»). Т. Рибо связывал внимание с регуляцией идеомоторных движений, осуществляемых при восприятии и представлении объектов (моторная теория внимания). Русский психолог конца XIX столетия Н.Н. Ланге соотносил внимание с волевыми процессами личности и разработал теорию «волевого внимания». В рефлексологии функция внимания связывалась, а нередко и отождествлялась с ориентировочным рефлексом (шире — с ориентировочно-исследовательской деятельно­стью). Д.Н. Узнадзе определял внимание как акт объективации, посредством которого в случае затруднений или сбоя текущей деятельности слабое звено импульсивного поведения переводится в сознание, становясь предметом познавательной активности субъекта. Н.Ф. Добрынин, определяя внимание, акцентировал аспект психологической «значимости»: внимание — это направленность психической деятельности и сосредоточенность ее на объекте, имеющим для индивида устойчивую или ситуативную значимость. При таком понимании выявляется связь процессов внимания с эмоциями, потребностями и интересами личности, со всей сферой ее направленности.[40]

Значительный вклад в современное понимание природы внимания был внесен представителями когнитивной психологии. В рамках этого направления внимание трактовалось как сложный, иерархически организованный и многоуровневый процесс отбора (фильтрации) текущей информации (модель множественной селекции М. Эрдели), как умственное усилие, обеспечивающее оптимальное распределение интрапсихических ресурсов (Д. Канеман), как перцептивное действие (У. Найссер). У. Найссер ввел в психологию понятие «предвнимание» и выделил два этапа процесса переработки сенсорной информации: на первом этапе происходит пассивная предвнимательная переработка без активного включения сознания; на втором — внимательная или фокальная, обеспечивающая активное конструирование образа. В большинстве современных психологических теорий внимания подчеркивается взаимосвязь этой психической функции с актуальными задачами выполняемой субъектом деятельности. Посредством внимания осуществляется упорядочивание сенсорной информации в аспекте приоритетности стоящих перед субъектом задач.

Внимание определяет динамику и селективность сознания, выступает неотъемлемым элементом познания, но, в отличие от других познавательных процессов (восприятие, память, мышление и т.д.), не имеет своего специфического содержания.

Согласно данным психофизиологии, селективность направленность сознания, в которой и заключается сущность внимания, возможна, прежде всего, на фоне общего бодрствования организма, связанного с активной мозговой деятельностью. Активное избирательное внимание осуществляется в состоянии повышенного, настороженного бодрствования, тогда как отвлекаемость и трудности сосредоточения возникают, как на фоне пассивного или диффузного бодрствования, так и на фоне чрезмерного бодрствования эмоционального возбуждения, тревоги, беспокойства. [41]

Таким образом, физиологической основой внимания является общая активация деятельности мозга, обеспечивающая переход от пассивного к активному бодрствованию и связанная с возбуждением особой подкорковой структу­ры мозга – ретикулярной формации активизация этого образования, в свою очередь, приводит к повышению тонуса коры головного мозга.

В то же время, избирательность внимания находит объяснение в свете представления о ведущей роли коры больших полушарий и открытого И.П. Павловым закона индукции нервных процессов. Согласно этому за­кону, процессы возбуждения, возникающие в одной области коры головно­го мозга, вызывают торможение в других ее областях. И, наоборот, тормо­жение в одной части коры влечет за собой повышение возбуждения в дру­гих. Так что в каждый момент времени в коре головного мозга может быть обнаружен определенный «очаг повышенной возбудимости», который И.П. Павлов сравнивал со «светлым пятном», окруженным более или менее зна­чительной тенью. Психологический смысл закона индукции выражается, в частности, в том, что концентрация внимания на каком-либо объекте или ас­пекте деятельности требует торможения побочной, конкурирующей активно­сти и игнорирования внешних воздействий, несоответствующих актуальным потребностям и задачам субъекта. Экспериментально доказано наличие тормозящих влияний коры на ретикулярную формацию, обеспечивающих ее избирательную активацию.[41]

Для прояснения физиологической природы внимания также имеет боль­шое значение принцип доминанты, выдвинутый А.А.Ухтомским. Согласно этому принципу, в мозгу всегда имеется доминирующий очаг возбуждения, который как бы притягивает к себе все нервные импульсы, поступающие в это время в мозг, за счет чего усиливается его «господство». Основой возникновения такого очага является не только интенсивность действующего раздражителя, но и внутреннее состояние всей нервной системы, обусловленное предшествующим опытом, наличием в коре головного мозга уже проторенных путей, закрепленных связей и сложившихся нейронных ансамблей, определенной совокупностью доминирующих возбуждений и торможений. Психологически доминанта проявляется в избирательном внимании к одним раздражителям при отвлечении от других.

Эксперименты с рассеченными полушариями мозга показывают, что процессы внимания тесно связаны с работой мозолистого тела и подчиняются общим законам межполушарной функциональной асимметрии мозга. Иными словами, каждое из полушарий выполняет специфическую функцию в организации внимания. При этом левое полушарие обеспечивает селективное внимание, правое — поддержку общего уровня настороженности, а посредством их интеграции достигается целостность процесса.

Внимание также в значительной мере определяется индивидуально-ти­пологическими особенностями личности, связанными с типом нервной системы и темперамента. Внимание выполняет ряд специфических функций, среди которых:

1) отбор значимых, релевантных или соответствующих потребностям и целям деятельности, внешних раздражителей, который осуществляется в несколько этапов, как по физическим, так и по семантическим при­знакам;

2) игнорирование несущественных воздействий среды и торможение побочной, отвлекающей активности;

3) поддержание определенного уровня активации до момента окон­чания деятельности;

4) регуляция и контроль осуществляемой субъектом деятельности.

В отечественной психологии разработана теория внимания как функ­ции внутреннего контроля за соответствием умственных действий программам их выполнения. Следуя такому представлению, П.Я. Гальперин ус­матривал в акте внимания свернутое автоматизированное умственное действие контроля.

Наряду с направленностью, процесс внимания характеризуют следующие свойства:

* активность (степень включенности сознания и воли субъек­та в процесс внимания),
* концентрация (степень сосредоточения на объекте),
* устойчивость (длительность концентрации на определенном объекте и способность сохранения качеств внимания во времени),
* переключаемость (скорость переключения внимания с одного объекта на другой),
* объем,
* распределение (на несколько объектов одновременно).

Первые эксперименты по изучению свойств внимания были проведены уже во второй половине XIX века. Так в 1887 году французский психолог Ф. Полан впервые зафиксировал такой феномен, как распределение внимания: он декламировал знакомое стихотворение, одновременно записывая другие стихи или производя простое умножение чисел, причем ни одна из операций не замедлялась.[38] Позднее в 1895 году французским психологом Б.Бурдоном был предложен корректурный тест, суть которого состоит в том, что испытуемому выдается бланк с набором написанных в строчку букв или других знаков и предлагается за определенный отрезок времени просмотреть в каждой строке все знаки, зачеркивая предложенными способами те из них, которые предварительно указаны экспериментатором.

Титченер предлагал изучать концентрацию внимания на фоне посте­пенно усиливающихся побочных (отвлекающих) воздействий. Он считал, что концентрация будет тем выше, чем интенсивнее окажется раздражитель, который первым отвлечет на себя внимание испытуемого[41].

Переключение внимание, как показывают данные психофизиологических экспериментов, тесно связано с такими свойствами нервной системы, как подвижность инертность.

Объем внимания определяется количеством одномоментно (в пределах 0,1 секунды) отчетливо воспринимаемых объектов, незначительно отличается от объема непосредственного запоминания (кратковременной памяти) и обычно принимается равным 3-5 (редко 6) объектам у взрослого человека и от 2 до 4 – у младших школьников.

Классификации видов внимания. К настоящему моменту в психологической науке сложилось несколько взаимодополняющих классификаций внимания.

В зависимости от характера направленности и сосредоточения выделяют следующие виды внимания.

1. Непроизвольное или непреднамеренное внимание, генетически исходное, не связанное с сознательными намерениями субъекта и представленное ориентировочным рефлексом, возникающим при воздействии неожиданных и новых раздражителей; обуславливается особенностями объекта — силой воздействия, новизной и пр.

2. Произвольное (сознательно регулируемое) внимание, обусловлен­ное постановкой сознательной цели и представляющее высшую, специ­фически человеческую форму внимания; неразрывно связано с речью и социальным опытом личности.

3. Послепроизвольное внимание, опосредованное сознательными целя­ми и задачами деятельности, но не требующее для своего поддержания волевых усилий и повышенного психического напряжения; эта разновид­ность внимания связана либо с личностной значимостью и ценностью объекта, либо с увлеченностью и интересом к самому процессу деятель­ности, и обеспечивает его высокую продуктивность. Н.Ф. Добрынин, предложивший данную градацию, предполагал наличие взаимопереходов между тремя указанными видами внимания.[37]

В зависимости от локализации объекта внимания различают внима­ние внешнее, связанное с восприятием предметов и явлений внешнего ми­ра, и внутреннее, направленное на интрапсихические феномены. Переме­щение фокуса внимания во внутриличностный план сопровождает такие про­цессы, как фантазирование, активное воображение, аутогенное погружение, транс. Другой вариант классификации — подразделение внимания на сен­сорное и интеллектуальное. Объектами первого выступают раздражители разных модальностей (например, зрительное и слуховое сенсорное внима­ние), тогда как второе сопровождает мыслительные и мнемические процес­сы и выделяет в качестве объектов воспоминания, идеи, мысли.

В истории психологии одна из наиболее ранних попыток классификации всего многообразия феноменов и проявлении внимания была предпринята У. Джемсом, который по разным критериям выделил три основные разновидности: [38]

1) чувственное (сенсорное) и умственное (интеллектуальное),

2) непосредственное (когда объект интересен сам по себе) и производное, опосредованное,

3) непроизвольное, или пассивное (не требующее усилий) и произволь­ное (активное), сопровождающееся сознательным усилием. Как видно, данная классификация содержит в себе зачатки всех последующих, более поздних и детальных, в силу чего она не утратила научной ценности и в наши дни.

В исследованиях внимания основной научной проблемой следует при­знать проблему объективного критерия, позволяющего устанавливать определенные границы изучения этой психической функции. Первоначально в психологии доминировал феноменологический критерий: вниманию соответствовала сфера ясного сознания (или «актуального сознания» в противоположность «фоновому»). Отличительным признаком при этом признавалась отчетливость и ясность того, что попадает в поле внимания. Позднее феноменологический критерий был дополнен критерием продуктивности (внимание повышает общую продуктивность деятельности) и мнемическим критери­ем (запоминается то, что входит в поле внимания), а объективность методов исследования внимания повышалась путем регистрации внешних (физиоло­гических и поведенческих) его проявлений.

Для диагностики внимания используется ряд методик: для определе­ния объема внимания предназначена тахистоскопическая методика В. Вундта, Д. Кеттела; для определения концентрации и устойчивости — корректур­ный тест Б. Бурдона; для определения скорости переключения внимания – метод таблиц Шульте.[39]

Восприятие человека всегда дополняется элементами прошлого опыта и образами возможного или желаемого будущего. Память обеспечивает сохранение личностно значимой информации, узнавание однажды воспринятых объектов и явлений действительности. Новые комбинации былых впечатлений, предвосхищение будущих событий, формирование образов целей и достижений, творческое порождение художественных образов в искусст­ве и «мыслеобразов» в научной работе — все это возможно благодаря процессам воображения.

**Воображение** — это психический процесс формирования образа предмета, ситуации или другого аспекта действительности, при отсутствии непосредственного сенсомоторного контакта, на основе имеющихся впечатлений и представлений.[42]

В свете деятельностного подхода, доминирующего в отечественной психологии, важнейшее значение воображения как психического процесса заключается в том, что оно позволяет субъекту представить результат деятельности до начала ее осуществления. Моделирование в воображении желаемого результата с необходимостью предшествует его предметному воплощению посредством конкретных действий и операций.

Воображение входит в состав любой деятельности и является необходимым компонентом творчества. В ходе деятельности процессы воображения выступают в единстве с мышлением. Механизмы воображения актуализируются в условиях неопределенности проблемной ситуации, при дефиците исходной информации, когда имеющиеся данные задачи не полны и с тру­дом поддаются анализу.

В то же время, воображение может рассматриваться как самостоятельная разновидность психической активности — имагинативная деятель­ность. Работа воображения выражается:

1) в построении образа цели конечного результата и средств предметной деятельности;

2) в формирова­нии программы поведения в условиях неопределенности проблемной ситуа­ции;

 3) в создании образов на основе описания какого-либо объекта или ситуации;

4) в продуцировании образов, которые не программируют, а за­мещают деятельность.

В случае замещения внешних практических действий, воображение принимает форму особой внутренней деятельности, примером которой служит мечтание – создание образов желаемого будущего. Продукты этой деятельности в рационалистической традиции оцениваются преимущественно негативно, как иллюзорные и уводящие от актуальных проблемных ситуаций; однако они имеют значительную психологическую ценность. Так, образы достижений выступают в качестве мотивирующих факторов, способствующих успешному освоению профессии, новых социальных ролей и форм деятельности. Мечта — это не только фикция, но и необходимое условие преобразования действительности.

Деятельность воображения связана с работой коры больших полушарий головного мозга. Нередко этот когнитивный процесс соотносится преимуще­ственно с активностью правого полушария. Однако следует признать, что для формирования образов воображения необходимо системное взаимодей­ствие обоих полушарий, каждое из которых специализируется на выполне­нии определенных функций: правое полушарие обеспечивает целостность представления, соразмерность и композиционное единство, в нем принято усматривать материальный субстрат эстетических чувств; левое — делает возможным вербализацию представления, его детальное описание, т.е. поддерживает единство образа и слова, воображения и речевого выражения.

Существенным представляется вопрос о психологических источниках и факторах имагинативной активности. Определяя воображение как особую психическую реальность, Л.С. Выготский [10] утверждал, что отдельные элемен­ты наших фантазий всегда имеют эмпирическое происхождение и могут быть обнаружены в повседневном опыте, тогда как сочетания, комбинации этих элементов, их объединения в фантастические ансамбли образов определя­ются ходом наших внутренних переживаний, прежде всего, неотреагирован-ных эмоций и неудовлетворенных влечений. Иллюзия самопроизвольности и беспричинности в работе воображения возникает в силу того, «что причины, обуславливающие эту работу, лежат глубоко внутри человека и часто оста­ются не обнаруженными для сознания». Каким бы фантастическим не каза­лось нам смысловое содержание представления или вымышленного образа, связанная с ним эмоция всегда реальна, так как имеет отношение к дейст­венным факторам нашей внутренней жизни, к ее, преимущественно неосоз­наваемой, динамике. В этом пункте взгляды Л.С. Выготского максимально сходятся с основополагающими постулатами глубинной психологии.[44]

К.Г. Юнг полагал, что продукция воображения имеет символическое значение и отражает наиболее глубинные уровни и неосознаваемые тенденции душевной жизни. В воображении человеку открываются такие содержания бессознательной сферы психического, которые недоступны для непосред­ственного самонаблюдения и рационального мышления. С помощью вооб­ражения бессознательное («душа» как первичная психическая реальность) общается с Эго (индивидуальным сознанием) на сложном и «темном» язы­ке символов.[46]

Юнг усматривал в воображении первичную и наиболее естественную творческую способность души, ее спонтанную символическую деятельность: «Душа рождает символ, также как почва — цветок». В то же время, он различал пассивное фантазирование и активное воображение. В первом случае имеют место грезы, возникающие независимо от направленности сознания и без активного участия последнего. Активное же воображение является творческим по своей сути и разворачивается как внутренний диа­лог сознания и бессознательного, их продуктивное сотрудничество, способствующее внутри личностной интеграции. В активном воображении Юнг видел и эффективный метод психотерапии, и особый способ самопознания, дополняющий классическую интроспекцию и направленный на выявление и прояснение скрытых содержаний бессознательного.

Значимыми факторами душевной жизни, тесно связанными с деятельно­стью воображения, являются эмоциональные состояния и процессы. Вооб­ражение связано с эмоциональной сферой двояко. Согласно закону двой­ного выражения эмоций, с одной стороны, эмоции разрешаются в во­ображаемых ситуациях, т.е. воображение обеспечивает эмоциональную разрядку, отреагирование (еще 3. Фрейд отмечал что для невротичной личности уход в фантазирование — это способ минимизировать внутрен­нее интрапсихическое напряжение, возникающее в моменты фрустрации); с другой стороны, процессы воображения способны усиливать аффек­тивные процессы и влиять на характер и интенсивность эмоциональной оценки ситуации, причем это влияние может быть как дестабилизирующим (усиление негативных аффектов, например, страха), так и стабилизирующим (примером может служить использование ресурсов воображения в аутотренинге и других релаксационных и имагинативных техниках психотерапии).[45]

Основное назначение воображения Л.С. Выготский [9] усматривал в организации таких форм поведения, которые еще не встречались в опыте человека и соответствуют новым, изменившимся условиям среды. Он выделил три основные функции воображения:

1) познавательную;

2) эмоциональ­ную;

3) воспитательную или формирующую.

Первая связана с необходимостью при помощи воображения представлять, и таким способом, делать объектом познания нечто новое и еще не отраженное в нашем прошлом опыте. Способность вообразить, представить играет огромную роль в освоении индивидом новых для него форм коллек­тивного опыта человечества: так в школьные годы с опорой на ресурсы вооб­ражения изучаются физика, химия, астрономия, история и др. науки, обеспе­чивающие не доступные для чувственного познания сведенья о мире.

Вторая, эмоциональная функция состоит в том, что фантазия обеспечи­вает внутреннее выражение тех аффектов и эмоциональных импульсов, ко­торые, в силу различных причин, не находят выхода во внешнем поведении, в действиях субъекта. Воображение как бы открывает новые двери для на­ших потребностей и стремлений: в сказке, игре и вымысле, как ребенок, так и взрослый находят бесконечный источник переживаний. С данной функци­ей связан описанный в психоанализе механизм сублимации: при посредстве фантазии достигается высшая и социально приемлемая реализация не осу­ществившихся в повседневной жизни возможностей, что мы наблюдаем в различных видах творчества, прежде всего, в такой имагинативной деятель­ности, как искусство.

Наконец, третья функция проясняется, когда мы раскрываем психологи­ческое значение игры для развития ребенка. Именно с игровой деятельно­стью связывал Выготский работу воображения в детском возрасте: игра есть фантазия в действии, а фантазия — заторможенная и необнаруженная игра. Смысл и назначение игры как спонтанной имагинативной активности — это «организация повседневного поведения ребенка в таких формах, чтобы он мог упражняться и развиваться для будущего». Работа воображения в игре, в конечном счете, заключается в подготовке ребенка к будущим встречам с социальной действительностью, к предстоящим ему ролевым ситуациям, по­ступкам и решениям. Наряду с перечисленными необходимо выделить также антиципирующую функцию: как уже отмечалось, человек способен в воображаемом плане предвосхищать возможные последствия своих дейст­вий, предвидеть развитие и исход какой-либо ситуации, заранее представлять конечный результат осуществляемой деятельности.

В то же время, воображение выполняет и креативную (творческую) функцию. Это находит отражение не только в артистической деятельности, создании произведений искусства и др. видах творчества, но и в глобаль­ных процессах становления самосознания и индивидуального мировоззре­ния. Воображение (в неразрывной связи с мышлением) активно участвует в порождении целостного представления субъекта о самом себе (Образа Я) и такого интегрального образования, как «картина мира».

Эффективное использование имагинативных техник (в частности, тех­ник визуализации) в различных направлениях психотерапии, таких как имаготерапия, психосинтез, символдрама, позволяет говорить о регуляторной функции воображения. Формируя определенные образы, человек способен управлять функциональными состояниями собственного организ­ма и психики, регулировать течение эмоционально-волевых процессов, ми­нимизировать негативное воздействие стрессовых факторов среды. Образ воображения может стать тонким инструментом произвольной саморегуля­ции: так, представление возможных позитивных результатов деятельности способствует поддержанию волевого усилия при недостаточной (снижен­ной) мотивации.

В соответствии с выполняемыми функциями, выделяются три основных вида воображения:

1) воображение репродуктивное (воссоздающее);

2) воображение продуктивное (творческое);

3) воображение антиципирующее (предвосхищающее).

Воссоздающее воображение выражается в построении образа объек­та или ситуации на основе рассказа, описания, схемы, чертежа или какого-либо другого условного обозначения. В данном случае некий исходный мате­риал дополняется имеющимися у субъекта образами и впечатлениями, изна­чально заданный каркас как бы заполняется субъективным содержанием.

Творческое воображение предполагает самостоятельное создание образа, отличающегося оригинальностью, субъективной или объективной но­визной и не имеющего аналогов среди известных субъекту предметов и впе­чатлений из его прошлого опыта.

Образы творческого воображения формируются с помощью специфических операций. Т. Рибо выделил две такие операции, лежащие в основе продуктивной работы воображения: диссоциацию и ассоциацию. [49]

Диссоциация — это подготовительная операция, в ходе которой прошлый чувственный опыт субъекта, те или иные его впечатления подвергаются расчленению и в них выделяются элементы, позднее входящие в новые комбинации. В свою очередь, ассоциация предполагает создание новых сочетаний предварительно выделенных элементов опыта, их синтез, объединение в качественно новый целостный образ.

Синтез образов и представлений в процессе воображения осуществляется различными способами. Наиболее специфичные среди них:

* агглютинация — элементарная форма синтезирования образов, состоящая в соединении различных, часто не сочетаемых в повседневности качеств и частей предметов (русалка, кентавр);
* гиперболизация — увеличение или уменьшение предмета (великан, гном), изменение количества его частей (трехголовый дракон, одноглазый циклоп);
* заострение, подчеркивание и усиление отдельных черт предмета (карикатура, шарж);
* схематизация представления, сглаживание различий, акцентирование сходства нескольких предметов;
* типизация — выделение существенного, воспроизводящегося в однородных фактах и однотипных ситуациях, воплощение этих существенных черт в конкретном образе.

Специфическую разновидность представляет антиципирующее (предвосхищающее) воображение, лежащее в основе способности человека прогнозировать возможное будущее. Эта форма тесно связана с мыслительной деятельностью, которая выражается в установлении каузальных (причинно-следственных) связей между актуальными событиями и их вероятными ис­ходами. Само слово «предвиденье» обозначает способность «увидеть» мыс­ленным взором то, что еще не совершилось, что только предстоит. Ф. Лерш [46] полагал, что реализация этой «прометеевской» функции воображения непо­средственно зависит от жизненной перспективы: чем моложе человек, тем в большей степени его воображение ориентировано на будущие события, то­гда как люди преклонного возраста скорее склонны мысленно возвращаться к событиям своего прошлого.

Длительное время считалось, что воображение оперирует представлениями и не распространяется на содержание, выраженное отвлеченными понятиями. В последние годы обозначился иной подход — воображение все чаще рассматривается как комбинация не только образных, но и абст­рактных элементов.

Следует подчеркнуть огромную роль, которую воображение играет в ра­циональном познании мира. Этот когнитивный процесс имеет значение не только для искусства, но и для научной деятельности. Подтверждением может служить мысленный эксперимент, методологическое обоснование которому дал уже Галилей. Благодаря продуктивной работе воображения Галилей смог смоделировать ситуацию, невозможную с точки зрения аристоте­левской физики: если будут устранены все причины, мешающие свободно­му перемещению тела в пространстве, тело будет сохранять движение бесконечно долго. Эта ситуация, возможность которой обнаруживается лишь в плане воображаемого, стала классической иллюстрацией учения об инерциальном движении. В данном пункте научное мышление формирует знание о мире, опираясь на воображаемый результат мысленного эксперимента, а продуктивная сила воображения проявляет себя не в приумножении иллю­зий, но в обеспечении рационального постижения действительности. Не слу­чайно выдающийся физик Э. Резерфорд усматривал предпосылки прогрес­са научного знания в соединении фантазии и эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЧАСТИ

По результатам теоретического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Творческие способности, с одной стороны, одаренность и талант, гениальность с другой, выделяются как бы по разным основаниям, но вместе с тем все они проявляются в успешности деятельности. Качество творческих способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. *Творческие способности являются результатом развития задатков*. Возникая на основе задатков, *творческие способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности,* которая требует от человека определенных способностей. Любой человек, который использует ори­гинальные способы решения любых жизненных задач, — это тип творческой лично­сти. Основной особенностью творческой личности является креативность. Креативность обеспечива­ет продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. Творчество как один из видов деятельности и креативность, как устойчивая совокуп­ность черт, способствует поиску нового, оригинального, нетипичного, обеспечивают прогресс общественного развития. *Творческие способности, отличают одного человека от другого. Творчество может рассматриваться как форма поведения, не со­гласующаяся с принятыми нормами, но при этом не нарушающая правовые и мораль­ные предписания группы.*

2. Внимание — это свойство психики человека, без него не возможна работа памяти, мышления. Внимание можно определить как психофизиологический про­цесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности. Они выражаются в ее сосредото­ченности на сравнительно узком участке внешней или внут­ренней действительности, которые на данный момент времени становятся осознаваемыми и концентрируют на себе психиче­ские и физические силы человека в течение определенного пе­риода времени. *Внимание —* это процесс сознательного или бес­сознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Внимание бывает произвольное, непроизвольное и послепроизвольным. Внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, рас­пределением и объемом. Во внимании проявляется отно­шение личности к миру, субъекта к субъекту, сознания к предмету. Наблюдательность одна из составляющих внимания, она важна не только для эффективности общения. Она не менее значима для творческой и на­учной работы. Внимание в жизни и деятельности человека выполняет мно­го различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологиче­ские процессы, способствует организованному и целенаправлен­ному отбору поступающей в организм информации в соответст­вии с его актуальными потребностями, обеспечивает избиратель­ную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности. В системе межчелове­ческих отношений внимание способствует лучшему взаимопо­ниманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и своевременному разрешению межличностных конфликтов.

3. Воображение входит в состав любой деятельности и является необходимым компонентом творчества. **Воображение** — это психический процесс формирования образа предмета, ситуации или другого аспекта действительности, при отсутствии непосредственного сенсомоторного контакта, на основе имеющихся впечатлений и представлений. Воображение позволяет субъекту представить результат деятельности до начала ее осуществления. В формирования образов воображения необходимо системное взаимодей­ствие обоих полушарий, каждое из которых специализируется на выполне­нии определенных функций: правое полушарие обеспечивает целостность представления, соразмерность и композиционное единство, левое — делает возможным вербализацию представления, его детальное описание, т.е. поддерживает единство образа и слова, воображения и речевого выражения. В то же время, воображение выполняет и креативную (творческую) функцию. В соответствии с выполняемыми функциями, выделяются три основных вида воображения:

1) воображение репродуктивное (воссоздающее);

2) воображение продуктивное (творческое);

3) воображение антиципирующее (предвосхищающее).

Творческое воображение предполагает самостоятельное создание образа, отличающегося оригинальностью, субъективной или объективной но­визной и не имеющего аналогов среди известных субъекту предметов и впе­чатлений из его прошлого опыта. Длительное время считалось, что воображение оперирует представлениями и не распространяется на содержание, выраженное отвлеченными понятиями. В последние годы обозначился иной подход — воображение все чаще рассматривается как комбинация не только образных, но и абст­рактных элементов.

2. ЭКСПИРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ ЛИЧНОСТИ.

2.1. МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Основными методами экспериментально-психологического исследования являлись: метод психометрического тестирования, методы статического анализа: t- критерий Стьюдента, метод корреляционного анализа.

Метод психометрического тестирования – стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получить сопоставляемые количественные и качественные показатели степени выраженности изучаемых свойств.

В исследовании использовались следующие методики (подробное описание методик приведено в Приложении №1)

1. МОДИФИЦИРОВАННЫЕ КРЕАТИВНЫЕ ТЕСТЫ ВИЛЬЯМСА (Практикум по психодиагностики Е.Е.Туник Санкт–Петербург издательство «РЕЧЬ» 2003г.) САР — это набор тестов, состоящих из двух методик для де­тей:

* Теста дивергентного (творческого) мышления;
* Теста твор­ческих личностных характеристик.

Указанные методики могут быть использованы для идентификации и оценки наиболее важных факторов, связанных с творческими способностями, которые обнаруживаются в какой-то степени у всех детей.

САР был разработан первоначально для отбора одаренных и талантливых детей в школы, работавшие по федеральным, госу­дарственным и местным программам развития творческих спо­собностей. В настоящее время САР доступен для измерения твор­ческого потенциала всех детей. Эти методики могут быть исполь­зованы учителями, заинтересованными в выявлении и развитии различных способностей детей, а не только в традиционной оцен­ке академических достижений и тестировании интеллекта.

Методики предназначены для школьников в возрасте от 8 до 17 лет Тест дивергентного мышления направлен на диагностику ком­бинации вербальных левополушарных показателей и правополушарных визуально - перцептивных показателей. Данные оценива­ются с помощью четырех факторов дивергентного мышления: бег­лость, гибкость, оригинальность и разработанность, полученных в результате факторного анализа, при исследовании интеллекта Гил­фордом (структура интеллекта, известная как 5О1). Эти факторы яв­ляются когнитивными по своей природе и классифицируются по 5О1 как дивергентные трансформации фигур (образов) (ОРТ). Так­же можно получить оценку для названия, отражающую вербальные способности, которую можно классифицировать по 5О1 как ди­вергентные семантические трансформации. Таким образом, полный тест отражает когнитивно-аффективные процессы синхронной дея­тельности правого и левого полушарий мозга.

ест творческих характеристик личности — это опросник, со­стоящий из 50 пунктов, помогающих выяснить, насколько любо­знательными, наделенными воображением, умеющими разбирать­ся в сложных идеях и способными на риск считают себя дети. Ре­зультаты представлены в виде общего сырого балла и четырех отдельных оценок по любознательности, воображению, сложности и способности рисковать. Эти факторы являются индивидно-личностными по природе и соответствуют чередованию левополушарного вербального анализа с правополушарными процессами, что классифицируется по 5О1 как дивергентные семантические систе­мы (ОЗУ). Следовательно, обе тестовых методики удовлетворяют критериям, требующим или попеременной работы полушарий, или их интеграции в обработке информации посредством синтеза.

Время, отведенное на выпол­нение Теста дивергентного мышления, ограничено, чтобы можно было сравнивать результаты ребенка с нормативами — 25 минут для детей старших групп детского сада и младших классов школы и 20 минут для старших классов школы (начиная с 5 класса).

Время заполнения опросника творческих характеристик лич­ности составляет от 20 до 30 минут в зависимости от возрастного уровня той выборки детей, в которой он проводится.

В настоящее время, применяя эти тесты, мы получаем воз­можность оценить всю совокупность разнообразных познаватель­ных и личностных качеств ребенка, на основе комплекс­ного подхода оценить творческие способности и умения детей. Использование этих тестов позволяет рассмотреть другие гра­ни способностей детей и установить их соотношение со стандарт­ными измерениями, применявшимися в прошлом. Благодаря та­кому диагностированию и оценке разнообразных способностей становится более реальным развитие целостного и разносторонне­го человека.

САР делает доступной объективную оценку большинства ис­следуемых факторов, относящихся к творческим способностям человека, по Модели Вильямса. Этот набор тестов предназначен для эффективного, практич­ного и экономичного метода оценки четырех когнитивно-дивер­гентных и четырех личностно-дивергентных факторов этой мо­дели.

2. Тест «Запомни и расставь точки», измеряющий объем внимания (Тестирование детей. Автор-составитель Богомолов В., Ростов-на-Дону, «Феникс», 2003).

2.2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Исследование проходилось на экспериментальной базе МОУ ДОД «Детской школы искусства» и МОУ «СОШ №5» города Воркуты; сроки проведения исследования апрель – июль 2007 года.

Выборку составили 120 учащихся (возраст 8-16 лет): 80 человек в возрасте 8-12 лет, 40 человек в возрасте 13-16лет.

Исследование проводилось в групповой форме, на стандартизированных бланках, по стандартным инструкциям, в дневное время, в школьных кабинетах. При проведении исследования все испытуемые были спокойны, проявляли умеренный интерес, внимательно слушали инструкции, выполняли предложенные задания.

Исследования проводилось в несколько этапов:

* Первый этап: тестирование испытуемых по тесту дивергентного (творческого) мышления; (Приложение №1)
* Второй этап: тестирование испытуемых по опроснику творческих характеристик личности; (Приложение №2)
* Третий этап: тестирование испытуемых по методике «Запомни и расставь точки» (Приложение№3)
* Четвертый этап: количественный и качественный анализ полученных данных, включал в себя, в том числе:
1. обработку данных по t–Стьюдента для выявления достоверности различий между двумя группами учащихся,
2. корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязи между творческими способностями и познавательными процессами личности.

Статистическая обработка данных производилась с помощью статистического программного пакета SPSS V 9.0. Выявление корреляционных связей между данными исследования проводилось по коэффициенту ранговой корреляции Ч. Спирмена. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по t-критерию Стьюдента. Знак (+/-) полученного значения определяет сущность выявленных различий: отрицательный – прирост, а положительный – убывание значения показателя в исследуемой группе детей.

Т-критерий Стьюдента для независимых выборок используется для выявления достоверности различий между двумя независимыми группами на основе сравнения выборочных средних.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена является непараметрическим аналогом классического коэффициента корреляции Пирсона, но при его расчете учитываются не связанные с распределением показатели сравниваемых переменных (среднее арифметическое и дисперсия), а ранги.

При составлении сводной таблицы результатов тестирования нами был применен для удобства статистической обработки следующий метод: данные по месту обучения были оценены по баллам.

Образование:

- в общеобразовательной школе – 0 баллов;

- в Детской школе искусств – 1 балл.

Здесь и далее знак "\*" обозначает 5%-ый уровень статистической значимости, а знак "\*\*" - 1%-ый.

2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ.

В обследовании принимали участие дети в возрасте от 8 до 16 лет, проживающие в г. Воркута. Обследование проводилось в 2007 учебном году в МОУ ДОД «Детская школа искусства» и в МОУ «СОШ №5». Обследование прошли 60 человек, обучающиеся в детской школе искусства и 60 учащихся, обучающихся в общеобразовательной школе. Контрольная группа была представлена учащимися МОУ «СОШ №5» в количестве 60 человек и экспериментальной группой учащихся МОУ ДОД «ДШИ» в количестве 60 человек. Объединенная выборка составляет 120 детей.

В нашем исследовании мы провели возрастные разграничения, 8-12 лет (N- 80 чел) и 13-16 лет (N-40 чел.) в результате были получены нормативные данные для следующих возра­стных групп;

* 8-12 лет,
* 13-16лет

а также для двух объединенных выборок;

* 8-16 лет.

Данные для объединенной выборки от 8-16, 8-12, лет были приведены для сравнения контрольной группы (детей, которые не посещают дополнительные образовательные учреждения), с экспериментальной группой, а также сравнивались показатели внутри каждой группы.

Для сравнения приведена оценочная нормативная таблица № 1, с помощью которой можно сравнивать данные ребенка и пост­роить структурный профиль его творческих показателей.

Оценочная нормативная таблица 1. Сравнивая данные ребенка с данными таблицы можно пост­роить структурный профиль его творческих показателей.

|  |  |
| --- | --- |
| Оцениваемые показатели | Диапазон взвешенных сырых баллов |
|  | Стандартное отклонение ниже среднего | Среднее | Стандартное отклонение выше среднего |
|  | 1,0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 1,0 | 1,5 | 2,0 |
|  Творческое мышление |
| Суммарный балл | 60-69 | 70-79 | 80-89 | 90-99 | 100-110 | 1П-120 | 121 + |
| Беглость | 7 |  | 8-10 |  | П |  | 12 |
| Гибкость | 4 | 5 | 6-7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Оригинальность | 16-18 | 19-21 | 22-25 | 26-27 | 28-30 | 31-32 | 33+ |
| Разработанность | 7-9 | 10-13 | 14-17 | 18-21 | 22-25 | 26-30 | 31 + |
| Название | 17-19 | 20-22 | 23-25 | 26-28 | 29-31 | 32-33 | 34+ |
|  Творческие черты личности |
| Суммарный балл | 44-50 | 51-58 | 59-65 | 66-72 | 73-80 | 81-88 | 89+ |
| Любознательность | 10-12 | 13-14 | 15-17 | 18-19 | 20-21 | 22-23 | 24 |
| Воображение | 12 | 13-14 | 15-17 | 18-19 | 20-21 | 22 | 23 |
| Сложность | 8-10 | 11-12 | 13-15 | 16-18 | 19-20 | 22 | 22+ |
| Рискованность | 9-11 | 12-13 | 14-15 | 16-18 | 19-20 | 21-22 | 23 |

Сводная таблица №2 представлены показатели для всех факторов теста «Творческого мышления», теста «Творческих характеристик личности» САР и теста на «Объём внимания» между сравниваемыми группами.

* Возраст 8-16 лет.
* «1»-Детская школа искусств;
* «0»-Средне образовательная школа.
* Таблица 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оцениваемые показатели |   | N | Среднее арифметическое | Стандартное отклонение | t-критерий Стьюдента | Уровень достоверности критерия | Разница между средними (М) сравниваемых групп |
| Беглость | 0 | 60 | 11,3 | 1,0 | -2,0 | 0,043 | -0,3 |
|   | 1 | 60 | 11,7 | 0,7 |   |   |   |
| Гибкость | 0 | 60 | 7,73 | 1,9 | -1,7 | 0,087 | -0,5 |
|   | 1 | 60 | 8,2 | 1,3 |  |   |   |
| Оригинальность | 0 | 60 | 23,2 | 5,0 | -3,9 | 0 | -3,3 |
|   | 1 | 60 | 26,5 | 3,9 |   |   |   |
| Разработанность | 0 | 60 | 5,7 | 4,4 | -11,3 | 0 | -9,4 |
|   | 1 | 60 | 15,1 | 4,6 |   |   |   |
| Название | 0 | 60 | 15,0 | 4,5 | -1,8 | 0,074 | -1,4 |
|   | 1 | 60 | 16,5 | 4,2 |   |   |   |
| СУММА | 0 | 60 | 62,5 | 10,8 | -8,0 | 0 | -15,4 |
|   | 1 | 60 | 77,9 | 10,1 |   |   |   |
| Любознательность | 0 | 60 | 18,7 | 2,8 | -2,9 | 0,004 | -1,3 |
|   | 1 | 60 | 20,0 | 2,1 |   |   |   |
| Воображение | 0 | 60 | 16,2 | 2,7 | -10,5 | 0 | -5,0 |
|   | 1 | 60 | 21,3 | 2,5 |   |   |   |
| Сложность | 0 | 60 | 20,3 | 3,0 | 3,9 | 0 | 1,8 |
|   | 1 | 60 | 18,4 | 2,0 |   |   |   |
| Разработанность | 0 | 60 | 19,3 | 2,5 | 1,9 | 0,051 | 1,1 |
|   | 1 | 60 | 18,2 | 3,6 |   |   |  |
| Сумма | 0 | 60 | 74,4 | 7,6 | -2,6 | 0,009 | -3,6 |
|   | 1 | 60 | 78,0 | 7,4 |   |   |   |
| Объём внимания | 0 | 60 | 7,2 | 1,6 | -7,5 | 0 | -1,9 |
|   | 1 | 60 | 9,2 | 1,1 |   |   |   |

Проанализируем возрастные изменения всех факторов теста «Творческого мышления», теста «Творческих характеристик личности» САР и теста на «Объём внимания» между сравниваемыми группами (см. таблицу 2,3,4 и диаграммы к этим тестам). Достоверность различий анализировалась с помощью t-критерия Стьюдента.

В результате анализа мы пришли к следующим выводам: что по факторам Беглость и Гибкость, Оригинальность, Название наблюдается незначительное различие между сравниваемыми группами, у учащихся «ДШИ» наблюдается незначительный рост по указанным факторам; по фактору Разработанность наблюдается существенное различие между сравниваемыми группами. Это свидетельствует о том, что с увеличением возраста увели­чивается асимметричность и сложность рисунков детей, что свя­зано с уровнем креативности.

У детей, обучающиеся в школе искусства, суммарный показатель творческого мышления весьма значителен. Эти дети несколько превосходят учащихся, обучающихся в общеобразовательной школе по количеству рисунков, их разнообразию и по использованию различных частей предоставленного для рисунков пространства, по асимметрии рисунка и творческому использованию языка – вербального средства для отображения сути образного здания.

Сравнительный анализ по возрастным показателям в самой группе показал, что по фактору Беглость с возрастом в обеих группах наблюдается незначительное падение показателей. Предположительно, с возрастом произвольный компонент сознания усиливается, что и обеспечивает меньшую продуктивность деятельности группы по данному показателю.

Данные по факторам Беглость, Гибкость и Оригинальность: у учащихся школы искусства с увеличением возраста детей (от 8 до 16 лет), наблюдается некоторый рост показателей.

У учащихся общеобразовательной школы показатели по фактору Беглость, Гибкость и Оригинальность, Разработанность имеют приблизительно один и тот же уровень, что свидетельствует о том, что нет значительных возрастных изменений по количеству идей, разнообразию кате­горий и изображению рисунка в разных местах внутри заданного пространства, т. е. нет прироста по этим показателям с возрастом.

Эти данные, кажущиеся на первый взгляд парадоксальными, хорошо согласуются с данными, полученными с помощью образ­ной батареи тестов Творческого мышления Торренса [7], где на­блюдается аналогичная закономерность – показатели по факторам образного творческого мышления имеют приблизительно одина­ковые уровневые характеристики в возрастном диапазоне от 5 до 17 лет (нет их роста с ростом возраста).

По Разработанности у учащихся школы искусства, с увеличением возраста увеличивается среднее значение по этому фактору (t-критерий Стьюдента, раз­личия достоверны на 0,01 уровне значимости).

По Названию: средний сырой балл в двух группах увеличивается с увеличени­ем возраста, что может свидетельствовать о развитии с возрастом вербального компонента, о развитии речи, увеличении словарно­го запаса, умении образно выражать скрытый смысл рисунка с по­мощью слов (различия статистически значимы на уровне 0,01).

По общему суммарному показателю творческого мышления также наблюдается рост с возрастом (различия статистически значимы): отмечается увеличение суммарного показателя при изменении возраста (данное увеличение проис­ходит за счет разработанности-асимметрии и названия).

В таблице 2 представлены средние значения для различных факторов творческого мышления, стандарт­ные отклонения, уровень достоверности критерия и разница между среднеарифметическим значением сравниваемых групп для объединенной выборки де­тей 8-16 лет. Средние значения для обеих групп, объеди­ненных разновозрастных выборок изображены также в таблицах 3,4. Достоверность различий анализировалась с помощью t-кри­терия Стьюдента для независимых выборок.

Данные исследования показали наличие более высоких ре­зультатов у учащихся школы искусства по факторам Беглость (0,01 уровень значимости), Гиб­кость (0,05 уровень значимости), Оригинальность (0,01 уровень значимости), Разработанность (0,05 уровень значимости). В целом по тесту творческого мышления общий суммарный показатель учащихся «ДШИ» соответствует норме. Общий суммарный показатель учащихся общеобразовательной школы находится ниже нормы. Это подтверждается в представленных диаграммах для каждой возрастной группы и показателями внутри каждой группы.

Сравнивая данные по тесту личностных характеристик, можно отметить следующее:

* у детей обучающиеся в школе искусства по факторам Любознательность, Воображение и суммарный балл средние (М) показатели выше, за ис­ключением фактора Сложность, где показатели у учащихся общеобразовательной школы выше (различия статистически значимы, t-критерий Стьюдента).
* По фактору Склонность к риску показатели примерно равны.

Хотя по некоторым факторам различия и значимы, но с учетом различных ви­дов погрешностей можно предположить, что различия не столь су­щественны по абсолютной величине, и, в общем, самооценочные данные двух сравниваемых групп детей близки. Однако следует отметить, что по данным таблицы, дети, обучающие в «ДШИ» выше оценива­ют свои творческие личностные характеристики, чем дети из общеобразовательной школы.

По фактору Сложность показатели детей «СОШ№5» выше показателей детей, обучающихся в «ДШИ», и это закономерно. Указанный показатель помогает измерить уровневые значения когнитивно-личностных характеристик ребёнка (в данном критерии: это исследовать неизвестное, быть готовым ко всему), что в свою очередь и не удивительно т. к. дети в основной своей массе из неблагополучных или неполных семей.

Показатели стандартных отклонений для всех факторов выборки выше для детей из школы искусства, что характеризует больший разброс мнений детей в данной выборке.

На последнем этапе мы проанализировали возрастные изменения познавательных процессов личности. В данном случае мы берем два показателя: это воображение и внимание. Нам необходимо было выяснить, влияют ли творческие способности на развитие познавательных процессов личности. В данном случае мы рассматривали два показателя познавательных процесса внимание и воображение, как наиболее «востребованные» как в процессе творческой деятельности, так и в процессе деятельности учебной.

Рассматривая полученные данные, можно отметить, что у учащихся «ДШИ» во всех трех выборках по возрастам показатели выше, чем у учащихся «СОШ №5».

На следующем этапе мы сравнивали показатели внутри каждой группы между собой, чтобы определить, наблюдается ли с возрастом рост этих показателей.

Результаты исследования показали, что у учащихся «ДШИ» с возрастом показатели незначительно, но выросли, у учащихся «СОШ №5» с возрастом показатели стали незначительно ниже.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что при развитии творческих способностей наблюдается рост показателей ребенка в познавательной сфере, в данном случае мы рассмотрели внимание и воображение школьников.

Выводы экспериментальной части

Качественный и количественный анализ данных теста личностных характеристик, показал следующее:

* у детей обучающихся в школе искусства по факторам Любознательность, Воображение и суммарный балл средние (М) показатели выше, за ис­ключением фактора Сложность, где показатели у учащихся общеобразовательной школы выше (различия статистически значимы, t-критерий Стьюдента).
* По фактору Склонность к риску показатели примерно равны.

Хотя по некоторым факторам различия и значимы, но с учетом различных ви­дов погрешностей можно предположить, что различия не столь су­щественны по абсолютной величине, и, в общем, самооценочные данные двух сравниваемых групп детей близки. Однако следует отметить, что по данным таблицы, дети, обучающие в «ДШИ» выше оценива­ют свои творческие личностные характеристики, чем дети из общеобразовательной школы.

По фактору Сложность показатели детей «СОШ№5» выше показателей детей, обучающихся в «ДШИ», и это закономерно. Указанный показатель помогает измерить уровневые значения когнитивно-личностных характеристик ребёнка (в данном критерии: это исследовать неизвестное, быть готовым ко всему), что в свою очередь и не удивительно т. к. дети в основной своей массе из неблагополучных или неполных семей.

Показатели стандартных отклонений для всех факторов выборки выше для детей из школы искусства, что характеризует больший разброс мнений детей в данной выборке.

Проанализировав возрастные изменения познавательных процессов личности мы выяснили влияют ли творческие способности на развитие познавательных процессов личности. В данном случае мы рассматривали два показателя познавательных процесса: внимание и воображение, как наиболее «востребованные» как в процессе творческой деятельности, так и в процессе учебной деятельности.

Рассматривая полученные данные, можно отметить, что у учащихся «ДШИ» во всех трех выборках по возрастам показатели выше, чем у учащихся «СОШ №5».

Сравнив показатели внутри каждой группы между собой, чтобы определить, наблюдается ли с возрастом рост этих показателей, выявили, что у учащихся «ДШИ» с возрастом показатели незначительно, но выросли, у учащихся «СОШ №5» с возрастом показатели стали незначительно ниже.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что при развитии творческих способностей наблюдается рост показателей ребенка в познавательной сфере.

Таким образом, анализ и сравнение полученных в ходе эксперимента данных подтвердили выдвинутую гипотезу исследования, а именно, что у детей с высоким уровнем развития творческих способностей будет наблюдаться более высокий уровень возможностей в познавательной сфере (воображение и внимание) в сравнении с детьми с низким уровнем творческих способностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящей работы являлось исследование влияния творческих способностей на познавательные процессы личности.

Для достижения цели были выдвинуты и реализованы задачи: подобрана и проанализирована специальная психолого-педагогическая литература по проблеме зависимости уровня познавательных процессов от наличия творческих способностей детей; составлен теоретический обзор по данной теме; подобраны репрезентативные методики для исследования уровня творческих способностей, объема внимания и воображения; проведены исследования, относящиеся к творческим способностям человека, а также их влияние на познавательные процессы личности; провели обработку и анализ полученных результатов, сделаны выводы.

По результатам теоретического исследования была выдвинута гипотеза: у детей, обладающих высоким уровнем творческих способностей будет наблюдаться и больший уровень возможностей в развитии познавательных процессов (воображения и внимания) в сравнении с детьми с низким уровнем способностей.

Предметом исследования выступили: уровень творческих способностей, когнитивно - интеллектуальные творческие факторы (беглость мышления, гибкость мышления, оригинальность мышления, разработанность мышления) и личностно-индивидуальные творческие факторы (способность пойти на риск, сложность /исследовать неизвестное - быть готовым/, любознательность, воображение) и их влияние на познавательные процессы личности (воображение, внимание).

Использовались методы: метод анализа, научной литературы, психодиагностическое обследование и методы сравнительного анализа. Были использованы следующие методики: набор креативных тестов Ф. Вильямса созданный на основе тестов Гилфорда и Торренса и адаптированный вариант опростника креативности Джонсона, направленный на оценку и самооценку характеристик творческой личности:

1. Тест дивергентного (творческого) мышления. Цель исследования когнитивно - индивидуальных способностей учащихся (беглость мышления, гибкость мышления, оригинальность мышления, разработанность мышления).
2. Тест личностно-творческих характеристик (способность пойти на риск, сложность /исследовать неизвестное - быть готовым/, любознательность, воображение)
3. Методика «Запомни и расставь точки» (цель- исследование объема внимания)

Экспериментальная база: МОУ ДОТ «Детская школа искусств» г. Воркуты и МОУ «СОШ № 5». Возраст испытуемых 8-16 лет, учащиеся начального и среднего звена. Сроки проведения исследования апрель – июль 2007 года.

По итогам экспериментально – психологического исследования были сделаны выводы:

Уровень творческих способностей оказывает влияние на уровень развития познавательных процессов. У детей, обладающим высоким уровнем творческих способностей, наблюдается и больший уровень познавательных процессов в сравнении с детьми с низким уровнем творческих способностей.

Все задачи реализованы. Цель достигнута. Таким образом, выдвинутая гипотеза получила подтверждение: действительно, дети, имеющие высокий уровень творческих способностей также имеют высокие результаты по другим аспектам в познавательных процессах, нежели дети с более низким уровнем творческих способностей, в частности по показателям внимания и воображения. Таким образом, развивая творческий потенциал ребенка, его творческие способности, мы также развиваем и познавательные процессы личности.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1980. Т 1.
2. Ананьев Б. Г Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функцио-­
нальной системы // Принципы системной организации функций.
М.: Наука, 1973. С. 10-21.
4. Беркинблит М. Б., Петровский А. В. Фантазия и реальность. М.: Политиздат, 1968.
5. Библер В.С. Мышление как творчество. М.,1975.
6. Богомолов В.Тестирование детей. Ростов-на –дону «Феникс», 2003.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
8. Величковский В. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-
во Моск. ун-та, 2002, 336 с.
9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. М: Просвещение,1991.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983. (Овладение вниманием: с. 205—239.)
11. Галин А.Л. Личность и творчество. Новосибирск, 1989. (психологическое описание творчества: 64—102.)
12. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное фор­мирование внимания. — М., 1974.
13. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание.,1991.
14. Грановская Р. М. Психологический практикум М., 1998.
15. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения // Вопросы психологии. 1980. №2. С. 104-108.
16. Ермолаев О.К. Марютина Т.М. Мешкова Т.А. Внимание школьника. — М., 1987. (Виды внимания: 30—37, 69—80.).
17. Занковский А. И. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность // Сб. науч. тр. Свердловск: СИПИ,1990. С. 28.
18. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В двух томах. М.: Просвещение, 1986.
19. Иевлев Б. В.Проблема способностей в советской психологии // Межвузов. сб. науч. тр. Л ЛГПИ, 1984. С. 44-48.
20. Карандашев Ю.Н. Развитие представлений у детей. Учебное пособие. — Минск, 1987. (психология представлений и проблемы творчества: 5—13.)
21. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. — М., 1979.
22. Коршунова Л.С., Пружинин Б.И. Воображение и рациональ­ность. Опыт методологического анализа познавательной функ­ции воображения. — М., 1989. (Психологический подход к вообра­жению. Перспектива и границы: 18—39. Воображение и игровая деятельность: 83—97. Чувственное отображение и воображение: 113—122. Воображение и мышление: 122—138.)
23. Лейтес Н. Бывают выдающиеся дети // Семья и школа. 1990. №3. С. 33.
24. Лейтес Н. Возрастная одаренность // Семья и школа. 1990. №9. С. 31.
25. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М.: Просвещение,1960.
26. Лейтес Н.Судьба вундеркиндов // Семья и школа. 1990. №12. С. 27.
27. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.
28. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Изд-во «Наука», 1978.
29. Лурия А.Р. Внимание и память. — М., 1975.(Внимание: 4—41.).
30. Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Хьюстона. Развитие личности ребен­ка: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 272 с.
31. Милославова И. А. Роль социальной адаптации в условиях современ­ной НТР // Философия и социальная психология: Науч. докл. — Л., 1979. — С. 132-136.
32. Мнацаканин Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников. М., Просвещение 1991. С. 191.
33. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 86-95.
34. Москаленко О.Л. Развитие познавательных способностей. Л., 1983.
35. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий – М.: Наука, 1976.
36. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений. М.: Владос. 1998.
37. Никифорова О.И. Исследование по психологии художествен­ного творчества. — М., 1972. (Образное мышление. Воображение: 4-50.)
38. Одаренные дети. Перевод с англ. / Под ред. Л. Бурменской, М. Слуцкого. М.,1991.
39. Психология. Учебник для экономических вузов / под редакцией

В.Н. Дружинина. СПб., 2000.

1. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург, 2000.
2. Росина Н.Л. Практикум по исследовательской деятельности: Учебное пособие. – Киров: КФ МГЭИ, 2003, 68 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. — т. 1. — М., 1989. (воображение: 344—360.)
4. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР. 1959. 355 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
6. Сазонтьева Н. Б. Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990. (Представление и воображение: 80—100.)
7. Словарь практического психолога. Минск: Харвест. 1998. С. 373, с. 755.
8. Собкин В.С.Динамика познавательных процессов в старшем школьном возрасте. Докт. дисс. в виде на-учн. докл. М., 1997. 88 с.
9. Такман Б.В. Педагогическая психология. М.: Прогресс, 2004. – 602 с.
10. Творогова Н.Д. Общая психология. — М., 1996. 465 с.)
11. Теплов М. Б. Избранные труды. В 2-х т., (т.1.) М.: Просвещение,1971.
12. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН
РСФСР, 1961, 535 с.
13. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Питер Ком. 2003.
14. Туник Е.Е. Опростник креативности Джонсона. СПб.: УПМ.1997.
15. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: УПМ,1997.
16. Туник Е.Е. Тест Торренса Диагностика креативности. СПб.: Иматон, 1998.
17. Уланова Л.Н. Зависимость процессов роста и развития детей школьного возраста от уровня функциональной активности коры надпочечников и гонад. – В кн.: Гормональная регуляция эндокринных функций детского организма в норме и патологии. – М., 1979
18. Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. (Сознание и внимание (В.Вундт): 3—25. Внимание (Э.Б. Титченер): 26—46. Внимание (У. Джемс): 50—65. Психология внимания (Т. Рибо): 66—102. Вни­мание (Н.Н. Ланге): 107—144. О теории и воспитании внимания (Н.Ф.Добрынин): 243—259. Установка у человека (Д.Н. Узнадзе): 260-270.)
19. Чуфарофский Г.А. Общие основы психологии. 4-е издание. М.: Владос, 2000.
20. Эфроимсон В. П. Загадка гениальности. М.: Знание, 1991.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕСТ ДИВЕРГЕНТНОГО (ТВОРЧЕСКОГО) МЫШЛЕНИЯ

Инструкция. Порядок проведения

Проводится в группе, ограничен по времени:

20 минут для старших классов (4—11 классы), 25 минут для младших классов (1—3 и детей детского сада). В младших классах дети могут устно называть подписи к рисункам. А учителя или ас­систенты могут записывать их.

Инструкция

Перед началом тестирования нужно прочитать инструкцию к Тесту дивергентного мышления: «Это задание поможет узнать, насколько вы способны к творческому самовыражению с помощью рисунков. Предлагается 12 рисунков. Работайте быстро. Постарайтесь нарисовать настолько необычную картинку, которую никто другой не сможет придумать. Вам будет дано 20 (25) минут, чтобы нарисовать ваши рисунки. Работайте в квадратиках по порядку, не прыгайте беспорядочно с одного квадрата на другой. Создавая картинку, используйте линию или фигуру внутри каждого квадрата, сделайте ее частью вашей картины. Вы можете рисовать в любом месте внутри квадрата, в зависимости от того, что вы хотите изобра­зить. Можно использовать разные цвета, чтобы рисунки были ин­тересными и необычными. После завершения работы над каждым рисунком подумайте над интересным названием и запишите назва­ние в строчке под картинкой. Не волнуйтесь о правильном написа­нии. Создание оригинального названия более важно, чем почерк и орфография. Ваше название должно рассказать о том, что изобра­жено на картинке, раскрыть ее смысл.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ТЕСТ ЛИЧНОСТНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК

Инструкция.

Это задание поможет вам выяснить, насколько творческой лич­ностью вы себя считаете. Среди следующих коротких предложений вы найдете такие, которые определенно подходят вам лучше, чем другие. Их следует отметить знаком «X» в колонке «В основном вер­но». Некоторые предложения подходят вам лишь частично, их сле­дует пометить знаком «X» в колонке «Отчасти верно». Другие ут­верждения не подойдут вам совсем, их нужно пометить знаком «X» в колонке «В основном неверно». Те утверждения, относительно которых вы не можете придти к решению, нужно пометить знаком «X» в колонке «Не могу решить».

Делайте пометки к каждому предложению и не задумывайтесь подолгу. *Здесь нет правильных или неправильных ответов.* Отмечайте первое, что придет вам в голову, читая предложение. Это задание не ограничено во времени, но работайте как можно быстрее. Помните, что, давая ответы к каждому предложению, вы должны отмечать то, что вы действительно чувствуете в отношении себя. Ставьте знак «X» в ту колонку, которая более всего подходит вам. На каждый вопрос выберите только один ответ.

Вам выдана тестовая тетрадь, в которой содержатся все утверж­дения и лист ответов. Пожалуйста, отмечайте свои ответы только на листе ответов, ничего не пишите в тестовой тетради. Номера за­даний тестовой тетради соответствуют номерам на листе ответов.

Способ проведения

Как уже отмечалось, мы рекомендуем проводить данный этап те­стирования для детей, начиная с 5 класса школы. При этом возмо­жен такой способ проведения. Ребенку выдается тестовая тетрадь, содержащая инструкцию и вопросы опросника. Также выдается лист ответов, на котором ребенок отмечает свои ответы. Следует преду­предить детей, что ставить свои ответы можно только на листе отве­тов. Нельзя ничего писать в тестовой тетради. Причем оптимально, когда психолог зачитывает утверждения опросника вслух, а ребенок читает их про себя и самостоятельно отмечает свой ответ.

Форма проведения тестирования — групповая. Время заполне­ния опросника не ограничено. Требуется около 20—30 минут, в за­висимости от возраста детей.

ОПРОСНИК

«Самооценка творческих характеристик личности»

1. Если я не знаю правильного ответа, то я пытаюсь дога­даться о нем.

2. Я люблю рассматривать предмет тщательно и подробно, чтобы обнаружить детали, которых не видел раньше.

3. Обычно я задаю вопросы, если чего-нибудь не знаю.

4. Мне не нравится планировать дела заранее.

5. Перед тем как играть в новую игру, я должен убедиться, что смогу выиграть.

6. Мне нравится представлять себе то, что мне нужно будет узнать или сделать.

7. Если что-то не удается мне с первого раза, я буду работать до тех пор, пока не сделаю это.

8. Я никогда не выберу игру, с которой другие не знакомы.

9. Лучше я буду делать все как обычно, чем искать новые способы.

10. Я люблю выяснять, так ли все на самом деле.

11. Мне нравится заниматься чем-то новым.

12. Я люблю заводить новых друзей.

13. Мне нравится думать о том, чего со мной никогда не слу­чалось.

14. Обычно я не трачу время на мечты о том, что когда-нибудь я стану известным артистом, музыкантом или поэтом.

15. Некоторые мои идеи так захватывают меня, что я забы­ваю обо всем на свете.

16. Мне больше понравилось бы жить и работать на космиче­ской станции, чем здесь, на Земле.

17. Я нервничаю, если не знаю, что произойдет дальше.

18. Я люблю то, что необычно.

19. Я часто пытаюсь представить, о чем думают другие люди.

20. Мне нравятся рассказы, или телевизионные передачи о событиях, случившихся в прошлом.

21. Мне нравится обсуждать мои идеи в компании друзей.

22. Я обычно сохраняю спокойствие, когда делаю что-то не так или ошибаюсь.

23. Когда я вырасту, мне хотелось бы сделать или совершить что-то такое, что никому не удавалось до меня.

24. Я выбираю друзей, которые всегда делают все привычным способом.

25. Многие существующие правила меня обычно не устраивают.

26. Мне нравится решать даже такую проблему, которая не имеет правильного ответа.

27. Существует много вещей, с которыми мне хотелось бы поэкспериментировать.

28. Если я однажды нашел ответ на вопрос, я буду придержи­ваться его, а не искать другие ответы.

29. Я не люблю выступать перед классом.

30. Когда я читаю или смотрю телевизор, я представляю себя кем-либо из героев.

31. Я люблю представлять себе, как жили люди 200 лет назад.

32. Мне не нравится, когда мои друзья нерешительны.

33. Я люблю исследовать старые чемоданы и коробки, чтобы просто посмотреть, что в них может быть.

34. Мне хотелось бы, чтобы мои родители и учителя делали все как обычно и не менялись.

35. Я доверяю своим чувствам, предчувствиям.

36. Интересно предположить что-либо и проверить, прав ли я.

37. Интересно браться за головоломки и игры, в которых не­обходимо рассчитывать свои дальнейшие ходы.

38. Меня интересуют механизмы, любопытно посмотреть, что у них внутри и как они работают.

39. Моим лучшим друзьям не нравятся глупые идеи.

40. Я люблю выдумывать что-то новое, даже если это невоз­можно применить на практике.

41. Мне нравится, когда все вещи лежат на своих местах.

42. Мне было бы интересно искать ответы на вопросы, кото­рые возникнут в будущем.

43. Я люблю браться за новое, чтобы посмотреть, что из это­го выйдет.

44. Мне интереснее играть в любимые игры просто ради удо­вольствия, а не ради выигрыша.

45. Мне нравится размышлять о чем-то интересном, о том, что еще никому не приходило в голову.

46. Когда я вижу картину, на которой изображен кто-либо не­знакомый, мне интересно узнать, кто это.

47. Я люблю листать книги и журналы для того, чтобы просто посмотреть, что в них.

48. Я думаю, что на большинство вопросов существует один правильный ответ.

49. Я люблю задавать вопросы о таких вещах, о которых дру­гие люди не задумываются.

50. У меня есть много интересных дел в школе и дома.

47. Я люблю листать книги и журналы для того, чтобы просто посмотреть, что в них.

48. Я думаю, что на большинство вопросов существует один правильный ответ.

49. Я люблю задавать вопросы о таких вещах, о которых дру­гие люди не задумываются.

50. У меня есть много интересных дел в школе и дома.

Лист ответов опросника

«Самооценка творческих характеристик личности»

ФИО

|  |  |
| --- | --- |
| Дата « »…………………………….. | Года…………………………. |
| Класс……………… школа………….. | Возраст…………………………… |
| №№ воп­росов | В ос­новном верно (ДА) | Отчасти верно (может быть) | В ос­новном неверно (НЕТ) | Не могу решить (не знаю) | №№ воп­росов | В ос­новном верно (ДА) | Отчасти верно (может быть) | В ос­новном неверно (НЕТ) | Не могу решить (не знаю) |
| 1 |  |  |  |  | 26 |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  | 27 |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  | 28 |  |  |  |  |
| 4 |  |  |  |  | 29 |  |  |  |  |
| 5 |  |  |  |  | 30 |  |  |  |  |
| 6 |  |  |  |  | 31 |  |  |  |  |
| 7 |  |  |  |  | 32 |  |  |  |  |
| 8 |  |  |  |  | 33 |  |  |  |  |
| 9 |  |  |  |  | 34 |  |  |  |  |
| 10 |  |  |  |  | 35 |  |  |  |  |
| 11 |  |  |  |  | 36 |  |  |  |  |
| 12 |  |  |  |  | 37 |  |  |  |  |
| 13 |  |  |  |  | 38 |  |  |  |  |
| 14 |  |  |  |  | 39 |  |  |  |  |
| 15 |  |  |  |  | 40 |  |  |  |  |
| 16 |  |  |  |  | 41 |  |  |  |  |
| 17 |  |  |  |  | 42 |  |  |  |  |
| 18 |  |  |  |  | 43 |  |  |  |  |
| 19 |  |  |  |  | 44 |  |  |  |  |
| 20 |  |  |  |  | 45 |  |  |  |  |
| 21 |  |  |  |  | 46 |  |  |  |  |
| 22 |  |  |  |  | 47 |  |  |  |  |
| 23 |  |  |  |  | 48 |  |  |  |  |
| 24 |  |  |  |  | 49 |  |  |  |  |
| 25 |  |  |  |  | 50 |  |  |  |  |

Ключ к опроснику

«Самооценка творческих характеристик личности»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №№ воп­росов | В ос­новном верно (ДА) | Отчасти верно (может быть) | В ос­новном неверно (НЕТ) | Немогу решить (не знаю) | №№ воп­росов | В ос­новном верно (ДА) | Отчасти верно (может быть) | В ос­новном неверно (НЕТ) | Немогу решить (не знаю) |
| 1 | О |  |  | Р | 26 | 0 |  |  | С |
| 2 | 0 |  |  | Л | 27 | 0 |  |  | Л |
| 3 | 0 |  |  | Л | 28 |  |  | 0 | Л |
| 4 |  |  | О | С | 29 |  |  | 0 | Р |
| 5 |  |  | 0 | Р | 30 | 0 |  |  | В |
| 6 | 0 |  |  | в | 31 | 0 |  |  | В |
| 7 | О |  |  | с | 32 |  |  | 0 | Р |
| 8 |  |  | О | Р | 33 | 0 |  |  | л |
| 9 |  |  | о | с | 34 |  |  | 0 | Р |
| 10 | О |  |  | с | 35 | 0 |  |  | Р |
| 11 | 0 |  |  | л | 36 | 0 |  |  | Р |
| 12 | 0 |  |  | л | 37 | О |  |  | л |
| 13 | 0 |  |  | в | 38 | 0 |  |  | л |
| 14 |  |  | 0 | в | 39 |  |  | О | в |
| 15 | 0 |  |  | с | 40 | 0 |  |  | в |
| 16 | 0 |  |  | в | 41 |  |  | О | с |
| 17 |  |  | 0 | с | 42 | 0 |  |  | с |
| 18 | 0 |  |  | с | 43 | 0 |  |  | Р |
| 19 | 0 |  |  | л | 44 | 0 |  |  | Р |
| 20 |  |  | 0 | в | 45 | О |  |  | в |
| 21 | О |  |  | Р | 46 | 0 |  |  | в |
| 22 |  |  | о | Р | 47 | 0 |  |  | л |
| 23 | О |  |  | в | 48 |  |  | 0 | с |
| 24 |  |  | о | с | 49 | 0 |  |  | л |
| 25 | 0 |  |  | Р | 50 | 0 |  |  | с |

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика «ЗАПОМНИ И РАССТАВЬ ТОЧКИ»

С помощью данной методики оценивается объем внима­ния ребенка. Для этого используется стимульный матери­ал, изображенный ниже. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем склады­ваются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу — квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Перед началом эксперимента ребенок получает следую­щую инструкцию:

«Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я бу­ду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек., показыва­ется каждая из восьми карточек с точками сверху вниз.

Изучение психического развития детей дошкольного возраста

стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой кар­точке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Матрицы к заданию «Запомни и расставь точки»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Оценка результатов

Объемом внимания ребенка считается максимальное чис­ло точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек). Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

**10 баллов** — ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек.

**8—9 баллов** — ребенок безошибочно воспроизвел на кар­точке от 4 до 5 точек.

**6-7 баллов** - ребенок правильно восстановил по памя­ти от 3 до 4 точек.

**4—5 баллов** - ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек.

**0—3 балла** — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Выводы об уровне развития

— очень высокий; 10 баллов

— высокий; 8—9 баллов

— средний; 4—7 баллов

— низкий; 2—3 балла

— очень низкий. 0-1 балл

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

Сводная таблица полученных результатов по всем трем тестам.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Возраст. | Класс | Беглость | Гибкость | Оригинальность | Разработанность | Название | Сумма |
| ТЕСТТворческое мышление |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | 9 | 0 | 8 | 5 | 14 | 2 | 7 | 36 |
| 2 | 9 | 0 | 12 | 6 | 28 | 9 | 12 | 67 |
| 3 | 9 | 0 | 12 | 7 | 28 | 5 | 13 | 65 |
| 4 | 9 | 0 | 12 | 6 | 21 | 5 | 19 | 63 |
| 5 | 9 | 0 | 12 | 7 | 27 | 6 | 15 | 67 |
| 6 | 9 | 0 | 12 | 10 | 26 | 0 | 1 | 49 |
| 7 | 9 | 0 | 12 | 8 | 23 | 9 | 13 | 45 |
| 8 | 10 | 0 | 12 | 7 | 19 | 5 | 13 | 56 |
| 9 | 9 | 0 | 12 | 8 | 30 | 4 | 20 | 74 |
| 10 | 11 | 0 | 12 | 5 | 29 | 3 | 14 | 63 |
| 11 | 12 | 0 | 12 | 10 | 27 | 9 | 14 | 72 |
| 12 | 12 | 0 | 10 | 7 | 15 | 9 | 12 | 54 |
| 13 | 12 | 0 | 11 | 7 | 16 | 2 | 13 | 49 |
| 14 | 11 | 0 | 12 | 9 | 22 | 4 | 12 | 59 |
| 15 | 11 | 0 | 12 | 6 | 19 | 5 | 12 | 54 |
| 16 | 11 | 0 | 12 | 6 | 21 | 2 | 15 | 56 |
| 17 | 11 | 0 | 10 | 3 | 20 | 1 | 13 | 47 |
| 18 | 10 | 0 | 11 | 7 | 16 | 2 | 13 | 49 |
| 19 | 10 | 0 | 12 | 7 | 22 | 2 | 17 | 60 |
| 20 | 10 | 0 | 12 | 8 | 22 | 10 | 12 | 64 |
| 21 | 10 | 0 | 12 | 8 | 26 | 2 | 20 | 68 |
| 22 | 10 | 0 | 12 | 9 | 22 | 3 | 17 | 63 |
| 23 | 11 | 0 | 12 | 4 | 20 | 1 | 14 | 51 |
| 24 | 10 | 0 | 9 | 5 | 25 | 6 | 12 | 57 |
| 25 | 12 | 0 | 12 | 6 | 19 | 1 | 12 | 50 |
| 26 | 11 | 0 | 12 | 8 | 25 | 6 | 12 | 63 |
| 27 | 12 | 0 | 12 | 11 | 22 | 1 | 13 | 59 |
| 28 | 10 | 0 | 12 | 8 | 27 | 6 | 18 | 71 |
| 29 | 11 | 0 | 10 | 8 | 30 | 2 | 15 | 65 |
| 30 | 11 | 0 | 12 | 8 | 22 | 5 | 13 | 60 |
| 31 | 10 | 0 | 12 | 8 | 18 | 0 | 16 | 54 |
| 32 | 10 | 0 | 12 | 10 | 18 | 3 | 13 | 56 |
| 33 | 9 | 0 | 12 | 7 | 22 | 2 | 14 | 57 |
| 34 | 10 | 0 | 10 | 10 | 31 | 13 | 20 | 84 |
| 35 | 8 | 0 | 12 | 6 | 27 | 5 | 12 | 62 |
| 36 | 11 | 0 | 10 | 7 | 21 | 6 | 12 | 57 |
| 37 | 9 | 0 | 12 | 11 | 17 | 3 | 12 | 55 |
| 38 | 12 | 0 | 12 | 7 | 13 | 3 | 14 | 49 |
| 39 | 9 | 0 | 12 | 8 | 25 | 8 | 14 | 67 |
| 40 | 10 | 0 | 10 | 7 | 28 | 4 | 19 | 68 |
| 41 | 15 | 0 | 12 | 6 | 26 | 6 | 29 | 79 |
| 42 | 15 | 0 | 12 | 8 | 25 | 4 | 17 | 66 |
| 43 | 14 | 0 | 12 | 12 | 21 | 11 | 20 | 76 |
| 44 | 14 | 0 | 12 | 10 | 20 | 1 | 15 | 58 |
| 45 | 15 | 0 | 12 | 9 | 21 | 7 | 15 | 64 |
| 46 | 15 | 0 | 12 | 12 | 25 | 6 | 12 | 67 |
| 47 | 14 | 0 | 12 | 4 | 34 | 8 | 15 | 62 |
| 48 | 14 | 0 | 12 | 6 | 24 | 11 | 15 | 68 |
| 49 | 14 | 0 | 12 | 8 | 34 | 19 | 29 | 92 |
| 50 | 14 | 0 | 10 | 10 | 26 | 4 | 15 | 65 |
| 51 | 15 | 0 | 11 | 10 | 30 | 5 | 14 | 70 |
| 52 | 14 | 0 | 12 | 9 | 32 | 14 | 25 | 92 |
| 53 | 15 | 0 | 12 | 10 | 22 | 7 | 27 | 78 |
| 54 | 15 | 0 | 9 | 7 | 18 | 5 | 13 | 52 |
| 55 | 15 | 0 | 12 | 7 | 21 | 3 | 16 | 59 |
| 56 | 15 | 0 | 10 | 9 | 28 | 4 | 14 | 65 |
| 57 | 15 | 0 | 10 | 11 | 18 | 3 | 16 | 58 |
| 58 | 13 | 0 | 10 | 8 | 32 | 17 | 16 | 83 |
| 59 | 15 | 0 | 10 | 7 | 15 | 15 | 17 | 64 |
| 60 | 14 | 0 | 10 | 6 | 22 | 18 | 13 | 69 |