

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КЕРИМОВА САБИНА НАЗИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ ЛЕВОРУКИХ И ПРАВОРУКИХ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Обучающийся
Керимова С.Н.



Дата защиты

Оценка

Красноярск 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛЕВОРУКИХ И ПРАВОРУКИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
1.1. Понятие креативности как предмета психологического исследования	7
1.2. Сущность понятий леворукости и праворукости как психологического феномена.....	14
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников	27
Выводы по главе 1	34
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	36
2.1. Организация и методы исследования.....	36
2.2. Результаты диагностики креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста	39
2.3. Психолого-педагогические рекомендации по развитию креативности детей младшего школьного возраста	51
Выводы по главе 2	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	62
ПРИЛОЖЕНИЯ	68

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы наблюдается повышенный интерес к развитию креативности в педагогике. Актуальность ее изучения определяется теми изменениями, которые произошли в социальной ситуации. В этих условиях возросли требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, творческое отношение к действительности. Для этого необходимо активизировать творческий потенциал, развивать творческие способности, креативность. Желательно развивать свои способности, начиная с самого раннего возраста. Поэтому в школьном образовании необходимо уделять особое внимание развитию творческого, а не просто репродуктивного стиля мышления.

В современных условиях все большую популярность в обществе приобретает социально активная, яркая творческая личность. Развитие и формирование такой личности является одной из важнейших проблем психолого-педагогической теории и практики. Идея обучения, направленного на развитие творческих способностей, креативности личности, лежит в основе современного подхода к образовательному процессу.

При всем многообразии определений креативности (как способность генерировать новые идеи, отказываться от стереотипных способов мышления, способность формулировать гипотезы, генерировать новые комбинации и т. д.), ее общая характеристика заключается в том, что творчество – это способность создавать что-то новое, оригинальное.

Трудность изучения креативности заключается в том, что у разных людей и в различных сферах креативной активности комплекс переменных может включать в себя разные элементы.

Среди множества работ, посвященных изучению креативности, условно можно выделить два направления исследований. В рамках первого изучаются взаимоотношения между интеллектом и креативностью, второе составляют исследования личностных и мотивационных черт креативов.

Система школьного обучения не содержит в себе специальные меры, направленные на развитие у детей креативности, продуктивного воображения. Во-первых, педагоги не знают основ психологии креативности, особенностей ее формирования, развития, во-вторых, отсутствует методическое обеспечение для диагностики и развития креативности в образовательном процессе.

Младший школьный возраст – это именно тот возрастной период, в котором дети проявляют свои способности. В этом возрасте улучшается работа мозга и нервной системы, появляются личностные новообразования, формируется образ «Я». Именно поэтому так важно воспитывать творческую личность в этот период. Использование творческого потенциала ребенка позволит повысить эффективность его деятельности, успешность его обучения.

В современной психологии мало специалистов-теоретиков исследуют проблему развития креативности. В основном проблемами креативности занимаются исследователи Д. Гилфорд, Е. Торранс, С.А. Медник, В.Н. Дружинин, В.С. Юркевич, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев и др. Они исследуют феномен креативности с разных сторон, но до сих пор нет единого мнения о природе креативности, ее критериев и условий развития.

Цель исследования: определить особенности креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста.

Для достижения цели необходимо решить ряд задач:

1. Рассмотреть понятие креативности как предмета психологического исследования;
2. Проанализировать сущность понятий леворукости и праворукости как психологического феномена;
3. Сделать психолого-педагогическую характеристику младших школьников;

4. Выявить особенности креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста;

5. Разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: креативность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существуют особенности в проявлении креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста, а именно существенное различие по таким параметрам, как творческое воображение, творческое мышление и творческая активность.

Методы исследования:

– **теоретические:** анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической литературы;

– **эмпирические:** тестирование, опрос

Тест креативности «Закончи рисунок» Е. Торренса

Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса

Опросник креативности Дж. Джонсона

– **методы обработки данных:** методы количественной и качественной обработки полученных данных.

Методологическая основа исследования: в основу нашего исследования легли теоретические и практические разработки Д. Гилфорда, Э. Торранса, С.А. Медника, В.Н. Дружинина, В.С. Юркевича, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева.

Исследование осуществлялось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Красноярска на выборке из 24 человек.

Практическая значимость исследования: разработанные психолого-педагогические рекомендации по развитию креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста могут быть использованы в практике педагогами-психологами в начальной школе.

Структура работы: работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка использованных источников, включающего 50 источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛЕВОРУКИХ И ПРАВОРУКИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие креативности как предмета психологического исследования

На сегодняшний день в научной психологической литературе существует множество подходов к изучению креативности, однако понятийный аппарат по-прежнему остается довольно неопределенным. Речь в данном случае идет о соотношении понятий «креативность» и «творчество», которое представляет собой отдельную теоретическую проблему, решение которой имеет существенное значение и для прикладных исследований.

Разные авторы вкладывают свой смысл и называют разные критерии, отличающие творческий процесс от нетворческого, и именно поэтому нельзя не согласиться с высказанным Ю.А. Клепаловой суждением о том, что «исследования в сфере психологии творчества необходимо начинать с четкого теоретического обоснования ведущих понятий, с прояснения специфики объекта и предмета изучения» [18, с. 254].

Наибольшее количество определений креативности (более 60-ти) было сформулировано в 1960-е годы, когда проблематика развития творческого потенциала стала одним из ведущих направлений в теоретических и прикладных психологических исследованиях. Всю совокупность авторских трактовок понятия «креативность», появившихся в науке в указанный период, можно подразделить на следующие группы:

– гештальтистские определения, которые описывали креативность как способность к разрушению существующих гештальтов (образов) и построению новых, улучшенных (в сравнении с прежними);

– инновационные определения, в которых креативность представлялась в качестве способности к созданию продукта, отличающегося новизной;

– эстетические или экспрессивные определения, в которых акцент делается на самовыражение личности в творчестве, на самоопределении человека как творца;

– психоаналитические или динамические, базирующиеся на ведущих категориях психоанализа, – Оно, Я, Сверх-Я, – и описывающие креативность через призму взаимоотношений их структурных компонентов личности;

– проблемно-ориентированные, представляющие креативность как способность к решению сложных, нестандартных задач;

– определения, сформулированные за пределами какой-либо психологической теории, концепции, в том числе отличающиеся невысокой конкретизированностью, расплывчатостью. В качестве примера такого определения можно привести такую трактовку: «добавление к запасу общечеловеческих знаний» [4; 41].

О творчестве исследователи и мыслители рассуждали в двух направлениях: с позиции творчества как свойства человеческой личности и о творчестве как свойстве всей материи в целом.

Взгляды на творчество как на свойство всей материи были присущи, главным образом, тем ученым, которые тяготеют к философскому осмыслению тех феноменов, которые изучаются психологической наукой. Понимание природы творчества с таких позиций связано с широкими представлениями о законах, управляющих вселенной, с идеей об общей эволюции природы и т.п.

Так, например, русский энциклопедист, известный всему миру популяризатор технической мысли П.К. Энгельмейер усматривал в творчестве человека одну из фаз развития жизни, которая продолжает собой творчество природы [44].

Автор монографии «Творчество в науке и технике» М.А. Блох считал творчество основой эволюции мира, которая прошла долгий путь от существования химических элементов до души гения, утверждая, что творчество вездесуще – оно свойственно и неживой природе, и живой

природе во всем ее многообразии и в высшей форме существования живых организмов, каковой является человек, и человеческому обществу [5].

Подобную мысль высказывал и один из самых известных представителей отечественной психологии творчества советского периода Я.А. Пономарев, писавший о том, что творчество – необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества [34].

Другой взгляд на творчество обозначает его как специфическую особенность человеческой жизнедеятельности, как то, что отличает человека от особей любого вида животных.

В более узком смысле творчество – это особая профессиональная деятельность в так называемых творческих профессиях (наука, искусство, литература и др.). В этом случае творчество становится присуще небольшим группам людей, которые и создают новые способы деятельности, поведения и т. п.

И, наконец, в самом узком смысле творчество – это деятельность отдельных мыслителей, вносящих максимальный, новый и оригинальный вклад в развитие той или иной сферы деятельности, сопоставимый по своим результатам со вкладом больших групп представителей тех же профессий.

В структуре творчества следует выделить два его аспекта: потенциальное творчество, креативность и сам процесс творчества, его продуктивность [2].

Под креативностью обычно понимают общую способность к творчеству, характеризующую личность в целом и проявляющуюся в различных сферах активности. В широком значении слова креативность – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем, способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, способность отказаться от

стереотипных способов мышления. В узком смысле – это операции дивергирования, по Дж. Гилфорду, о которых подробнее будет сказано в дальнейшем. Здесь же отметим только, что отличительной особенностью дивергентного мышления является готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта.

Я.А. Пономарев связывает творческие способности с уровнем развития внутреннего плана действия. Творческий продукт возникает как побочный результат мышления по решению задач, и творческий человек отличается особой чувствительностью к побочным продуктам своей познавательной деятельности [34].

Я.Б. Ермолаева-Томина среди основных продуктов творчества выделяет следующие:

- открытия на всех уровнях, от всеобщих закономерностей существования материи до открытия проявления всеобщего в конкретном;
- изобретения, направленные на совершенствование способов адаптации к среде как через орудия труда, так и посредством нахождения оптимальных способов организации деятельности, взаимодействий между людьми, воздействий на них;
- создание новой формы материи, начиная с материалов типа металла и кончая производением искусства [16].

Согласно многим исследователям (А.В. Брушлинский, О.К. Тихомирова, Л.С. Выготский, Т. Дауд, Г. Уоллес и др.) осмысление понятия «творчество» связано как с результатом творческой деятельности, т.е. с созданием неких новых материальных и духовных ценностей, так и с изучением самого процесса творческого акта.

Т. Дауд, анализируя различные определения творчества, заявляет, что в основе данного феномена лежат два конструкта: «акт создания или производства и акт создания чего-либо нового» [43].

Создание некоего нового продукта в процессе творчества предполагает наличие особых творческих, или креативных, способностей у субъекта

творческой деятельности. Такие авторы, как Дж. Гилфорд, С. Тейлор, Э. Торренс и др., рассматривают креативность как универсальную познавательную способность к творчеству [19].

В научной литературе также распространен подход к пониманию креативности как черты личности (К. Роджерс, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, К. Роджерс). Многие зарубежные психологи считают, что для целостного понимания феномена креативности, должен включать в себя изучение таких его аспектов, как: креативный процесс, креативный продукт, креативную личность и креативную среду [19].

В отечественной литературе термин креативность часто называют «творческостью». В частности, Д.Б. Богоявленская подразумевает под этим понятием способность к преобразованию чего-либо [7]. Креативность можно рассматривать, как умственный процесс, позволяющий, благодаря идеям, решениям и осмыслению, создать новые и уникальные продукты, или как «подход к деятельности, который ведет к генерированию новых и соответствующих идей, процессов и решений» [6, с. 38].

Х. Гейвин, М. Mumford, R. Gustafson, R. Ochse, R.J. Stenberg и др. отмечают, что креативные люди генерируют оригинальные идеи, которые приводят к ценным и целесообразным результатам. Так, например, Е.П. Ильин предлагает следующее определение: «креативность – это способность к оригинальной, но в то же время востребованной работе: к чему-то такому, о чем другие не подумали, что приносит некую пользу» [17, с. 175].

Итак, разные авторы вкладывают разный смысл, разные идеи в понятия «творчество» и «креативность». Вследствие такого разнообразия в понимании этой проблемы выбирались и различные пути ее исследования.

Креативность на сегодняшний день является сложным многомерным явлением, включающим в себя множество параметров, которые характеризуют креативную личность и креативное мышление.

Как говорилось выше, Дж. Гилфорд вывел понятие «дивергентное

мышление», объединяющее в себе 16 интеллектуальных критериев, характеризующих креативное мышление. Дивергентное мышление противопоставляется конвергентному, которое используется при решении задач с единственно правильным ответом и является однонаправленным, логичным, последовательным, алгоритмичным. Креативность исследователи часто отождествляют с дивергентным мышлением, характеризуя его как альтернативное, интуитивное, ненаправленное, порождающее множество идей и вариантов решения задачи, позволяющие «мыслить вширь» [9].

Среди выделяемых Гилфордом факторов основными являются:

- беглость (количество сформулированных идей);
- гибкость (способность преодоления функциональной фиксированности, переход от одного класса явлений к другому);
- оригинальность (редкость по сравнению с другими ответами);
- любознательность;
- разработанность.

Д. Лефбридж отнес выделенные Дж. Гилфордом факторы беглость, гибкость, оригинальность и разработанность к когнитивным особенностям творческого поведения, в то время как, рискованность (устойчивость к неопределенности), комплексность, любознательность и воображение Д. Лефбридж определил как аффективные особенности [13].

Апелляция дивергентному мышлению, как единственно возможной схеме объяснения феномена креативности, сегодня критикуется многими исследователями (Л.Я. Дорфман, Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов, Т.М. Amabile, R.J. Sternberg, Т.И. Lubart, М. Воллах) [12]. В качестве обоснования критических замечаний высказываются суждения о том, что креативность нельзя ограничивать пониманием ее как одной из особенностей функционирования мозга. Креативность – это свойство личности, выражающееся в ориентированности этой личности на интенсивный поиск решений, в способности улавливать те побочные продукты, которые появляются в процессе осуществления мыслительной деятельности [43].

Креативность можно рассматривать как потребность в исследовательской деятельности, или как фактор одаренности [1].

П. Джексон и С. Мессик выделяют следующие аспекты креативного мышления: оригинальность, осмысленность, трансформация, как преобразование материала через ограничения, объединение элементов опыта [23].

А.Н. Лук выделил 15 составляющих креативного мышления. Так же, как Я.А. Пономарев, А.Н. Лук отмечает важность умения тщательного поиска решений и идей в огромном потоке информации, уделяя особое внимание способности выходить за пределы уже усвоенного опыта. Способность к свертыванию мыслительных операций, т.е., обобщению рассуждений и переходу на уровень абстракций, способность к переносу приобретенного опыта для решения новых задач, целостность восприятия и «боковое мышление» (нахождение решения с помощью посторонней информации), По мнению автора, являются отличительной особенностью творческих личностей [26]. В параметр беглости Дж. Гилфорда, в классификации А.Н. Луки включены три аспекта: быстрое извлечение множества свойств объектов из памяти, легкость генерирования идей и беглость речи, позволяющая обличать новые осмысленные идеи в слова. Рассматривая параметр гибкости мышления, автор отмечает необходимость наличия гибкости интеллекта, как способности «вовремя отказаться от ложных гипотез» [26, с. 10].

К креативным способностям автор также относит возможность оперативно воспринимать и соотносить новую информацию с прошлым опытом, называя ее «способностей к сцеплению», умение оценить свои действия, как к интуитивному выбору одной из многих альтернатив, а также настойчивость в доработке решений и совершенствованию идей и способность к «сближению понятий» (ассоциирование понятий, преодоление «смыслового расстояния» между различными явлениями) [26, с. 16].

При этом важность механизма ассоциаций и его связи с дивергентным

мышлением заявлена во многих работах исследователей креативности. Механизм ассоциаций, в данном случае, понимается как «способность к нахождению связи в предметах и явлениях, на первый взгляд несопоставимых» [22, с. 9]. Ассоциативная теория утверждает, что креативность базируется на возникновении «новых комбинаций ассоциаций между идеями». Стоит отметить, что степень креативности мышления зависит от того, насколько отдаленными являются идеи, между которыми возникли ассоциации. Однако данные ассоциации должны отвечать требованиям полезности и соответствию условиям задачи.

В.Н. Дружинин утверждает, что установление ассоциативных связей между уже известными несвязанными ранее идеями приводит к появлению креативных продуктов [14]. При этом особо отмечается, что такие продукты не возникают сами по себе, они – результат деятельности, и в этой связи принято говорить о творческой активности как воплощении деятельностной стороны креативности.

Подводя итог всему вышеизложенному, мы приходим к выводу о том, что под креативностью следует понимать способность к генерированию новых идей, созданию оригинальных объектов материального и нематериального мира, структурно представленную тремя компонентами – творческим воображением, творческим мышлением и творческой активностью.

1.2. Сущность понятий леворукости и праворукости как психологического феномена

Рассмотрение понятий леворукости и праворукости как психологического феномена следует начать с методологически значимого замечания о том, что в психологической науке применяется два термина: «леворукость» и «левшество». Эти понятия практически идентичны, поэтому и в психологии, и в педагогике используются как взаимозаменяемые. Однако отождествление их возможно только в том случае, когда речь идет о

естественном левшестве, то есть таком, при котором мануальное предпочтение левой руки обусловлено врожденной, генетически детерминированной спецификой мозговой организации.

Однако, когда речь идет о леворукости в контексте нейропсихологической патологии, при которой левшество не естественное, а вынужденное при генетически заданной мозговой программе «правшества», леворукость и левшество становятся не синонимичными понятиями [37].

В этой связи, учитывая тот факт, что настоящее исследование относится к числу психолого-педагогических исследований, проводимых на выборке обычных детей, вне дефектологического контекста, термины «левшество» и «леворукость» будут использоваться нами как синонимичные понятия. Вместе с тем, во избежание формулировки некорректных выводов, при проведении исследования особенностей проявления креативности у леворуких младших школьников, необходимо будет установить, у кого из участников исследования левшество является естественным, а у кого оно обусловлено воздействием того или иного травмирующего обстоятельства.

Феномен левшества является предметом исследования разных научных областей – нейробиологии, медицины, психологии, педагогики и других. Это обусловлено, прежде всего, тем обстоятельством, что большинство людей праворукие, соответственно, и подавляющее большинство исследований человеческого организма в целом, а также психических процессов, психологических свойств и состояний осуществлялось на выборке праворуких людей [37]. Это, в свою очередь, означает, что выявленные закономерности не могут быть применимы ко всей человеческой популяции, необходимо проводить подобные исследования и на леворуких.

Праворукость, свойственная подавляющему большинству людей, – это предпочтительное пользование правой рукой при выполнении таких двигательных актов, как письмо, рисование и т. п. Леворукость – это термин, отражающий предпочтение, активное использование левой руки, то есть внешнее проявление того, что по каким-то причинам правое полушарие

мозга взяло на себя (временно или навсегда) главную, ведущую роль в обеспечении произвольных движений человека [10].

Существует несколько гипотез о причинах разделения всех людей на праворуких и леворуких: это и естественный отбор, и изначальная предрасположенность. Одна из наиболее убедительных причин звучит следующим образом: левая половина мозга стала резко преобладать над правой в тот момент, когда человек овладел речью и мышлением. Это произошло в далекой древности, во времена, когда первобытные люди жили в различных пещерах, занимались охотой и использовали любые способы, чтобы выжить. Так, уже на древних рисунках времен позднего палеолита человек представлен с копьём-металкой или дубинкой в правой руке [24].

Любое орудие труда изготавливалось в соответствии с требованиями большинства. Хозяйство и быт адаптировались так, чтобы им занималось наибольшее количество людей. Естественно, для леворуких людей мир был очень жесток. В особенности для леворуких детей он был суров и беспощаден. В Средние века матери из страха пеленали и фиксировали левую руку младенца, пока занимались кормлением грудью. Леворукий ребенок для общества являлся не просто бесполезным, но и опасным. Во время покоса пшеницы крестьянин-левша мог ранить другого работника серпом или сломать пилу, работая в паре. Девушкам-рукодельницам тоже приходилось тяжело, ведь многие навыки требовали активного использования правой руки [11].

По мере накопления научных знаний в области анатомии, физиологии, медицины и других областей, представление о левшах стало меняться, и отношение к ним становилось все более лояльным.

Анализ литературных источников по теме исследования свидетельствует о том, что проблема возникновения феномена леворукости разрабатывается в трех направлениях: генетическом, культурологическом и патологическом.

Первое направление сложилось еще во второй половине XIX столетия

на основе данных о высокой частоте семейного левшества среди леворуких испытуемых. Эти данные легли в основу разработки модели генетической обусловленности леворукости, базовыми постулатами которой стали утверждения о том, что левшество – наследуемый признак, и леворукость подчиняется правилу рецессивного распределения по Менделю, то есть 1:4 [42].

Идея генетической детерминированности леворукости по-прежнему является самой распространенной в научном сообществе при обсуждении вопроса о происхождении феномена левшества.

На вероятность не генетической, а цитоплазматической закодированности градиента ручной асимметрии указывает другая группа ученых, выдвигая концепцию, согласно которой и мозговая латерализация, и мануальное предпочтение рассматриваются в широком общебиологическом аспекте. Предполагается, что развитие мозга находится под влиянием лево-правого градиента, существующего во Вселенной. Это приводит к более ранней дифференцировке и созреванию в онтогенезе специфических систем левого полушария, которые оказывают тормозящее влияние на правое – в результате возникает доминирование левого полушария по речи и праворукость [37]. По трудно объяснимым причинам, которые только сегодня начинают обсуждаться в недрах квантовой физики, определенная когорта представителей природного мира демонстрирует обратную картину. Левшество – одно из проявлений этого космического феномена.

К «генетическому» направлению непосредственно примыкают исследования, связанные с нахождением физиологических и морфологических индикаторов, соответствующих правшам и левшам. Важнейшим среди них является факт существенно большей величины мозолистого тела у левшей. Установлено, что у правшей больше развиты речевые зоны левого полушария, чем соответствующие – правого, в то время как у 75% левшей они примерно симметричны. У правшей имеет место больший размер внутренней сонной артерии слева, и давление в ней выше,

чем в правой; у левшей картина обратная. Аналогичная морфологическая диссоциация наблюдается у правшей и левшей в отношении средней мозговой артерии [37].

В широком общебиологическом аспекте рассматриваются различия между праворуками и леворуками в связи с особенностями биохимической основы их мозговой организации, обсуждается вопрос о связи леворукости со специфическим биохимическим, гормональным, иммунным статусом. Ряд исследователей выдвигают гипотезу о том, что левшество характеризуется не столько особенностями морфологической или нейронной организации, но сравнительной равнозначностью полушарий мозга вследствие симметричного активирующего влияния на них со стороны стволовых структур мозга, в то время как правши в этом отношении – асимметричны [33].

Такова общая тенденция исследования проблемы левшества в рамках «генетического» и общебиологического подходов. Альтернативными последним являются теории, базирующиеся на признании детерминирующей роли культурных условий в формированиирукости.

Культурологические или культурно-социальные концепции, возникшие еще в прошлом веке, рассматривали левшество не как результат расположения внутренних органов, кровоснабжения или других физиологических факторов, но как следствие социального давления и тренировки [37].

Наряду с упомянутыми концепциями происхождения левшества, широко распространено представление о его патологической обусловленности. Эта позиция разделяется различными авторами частично или полностью. Согласно крайней точке зрения, любое проявление леворукости есть следствие родовой травмы; это одно из объективных доказательств врожденной энцефалопатии. Подтверждением подобных взглядов считается факт значительного увеличения числа левшей среди близнецов, особенности внутриутробного развития которых

предрасполагают к развитию церебральной недостаточности [37].

Промежуточной позиции придерживаются ученые, считающие, что лишь часть леворуких являются таковыми вследствие пре- и перинатальных мозговых поражений, а остальные становятся таковыми под влиянием генетических или иных (естественных и\или социальных) факторов. Могут иметь место сочетанные варианты генетического левшества у ребенка с врожденной мозговой патологией, однако такие случаи – предмет глубокого нейropsychологического исследования. В контексте темы настоящего исследования достаточно будет разграничить естественную леворукость и патологическую.

Патологическое левшество или патологическая леворукость термином «левша» не обозначается.

Патологическая леворукость может возникать вследствие «периферической» и «центральной» недостаточности. Примерами «периферического» радикала являются такие патологические состояния, как правосторонняя кривошея, при которой грубейший гипертонус всего шейно-грудного отдела приводит к полной или частичной невозможности (или как минимум неудобства) активного манипулирования правой рукой. Естественно, поскольку природа не терпит пустоты, ребенок в этой ситуации вынужден активно задействовать левую руку. Та же ситуация может возникнуть при врожденной или приобретенной в самом раннем возрасте травме правой руки.

«Центральное» происхождение патологической леворукости связано с различными пре- и/или перинатальным функциональным или органическим дефицитом различных мозговых структур. Это может быть недостаточность левого полушария (как известно, определяющего мануальную активность правой руки). Но гораздо чаще в современной детской популяции патологическая (она же – вынужденная, компенсаторная) леворукость возникает у детей вследствие гипертензионно-гидроцефального синдрома и дефицитарности субкортикальных (особенно стволовых) образований мозга.

Следует еще раз отметить, что компенсаторные, пластические возможности детского мозга настолько велики, что при грамотной нейропсихологической коррекции, направленной на элиминацию (устранение, нивелирование) церебрального дизонтогенеза, нередко происходит спонтанная смена ведущей руки. Однако такая смена возможна лишь в возрасте до 7, в редких случаях – 8 лет, что обусловлено функциональной перестройкой мозговой деятельности, которая происходит по достижении ребенком младшего школьного возраста.

Таким образом, изучение вопроса о происхождении левшества до настоящего времени протекает по трем основным направлениям, развивающимся в рамках принципиально различных парадигм. Обилие фактов, подчас противоречащих друг другу, показывает, что каждая из этих гипотез требует дальнейшего своего обоснования и развития.

Вместе с тем, очевидно, что основные положения перечисленных теорий не во всем противоречат друг другу. Более того, они во многом комплементарны, что составляет основу для дальнейшего междисциплинарного исследования, необходимость которого вытекает из совокупности нерешенных вопросов о происхождении и природе левшества.

Одним из наиболее дискутируемых аспектов проблемы левшества является признание связи его с различными задержками психического развития в детском возрасте. Анализ литературных данных свидетельствует о том, что одной из наиболее существенных причин дизонтогенеза может являться мозговая организация леворуких, атипичный (по сравнению с правшами) характер ее формирования [35].

В прикладном аспекте феномен леворукости активно исследуется во взаимосвязи с психолого-педагогическими особенностями развития творческих способностей одаренных детей [38].

Усовершенствование знаний о феномене леворукости имеет выраженный положительный эффект. Совершенно очевидно, что в современном мире левшам гораздо легче, так как им не приписывают каких-

либо дурных качеств и наклонностей, все большее количество объектов материального мира адаптируется к использованию их леворукими людьми, и это – объективная необходимость, так как разница между левшами и правшами в бытовом плане очевидна, и проявляться она начинает уже в раннем возрасте.

Помимо доминирования разных рук, между левшами и правшами существуют и иные различия. Так, например, больше половины левшей обладают более быстрыми темпами развития, по сравнению со своими праворукими одногодками, доля людей с задатками гениальности среди левшей значительно больше, чем среди правшей, и другие отличия, не относящиеся к явным.

Выделяют основные виды леворукости:

1. Генетически закрепленная леворукость – половина всех леворуких – неотягощенная леворукость. Механизмы передачи данного признака до сих пор точно не известны, но установлено, что в семьях, в которых хотя бы один родитель является левшей, вероятность проявления леворукости в 10-12 раз больше, чем в семьях, где оба родителя являются праворукими. При этом генетические левши могут не обладать никакими нарушениями в развитии, тогда это считается индивидуальным своеобразием, вариантом нормального развития.

2. Компенсаторная леворукость – отмечаются нарушения речевого развития и состояния здоровья – при патологии беременности, родов и тяжелых заболеваниях раннего детства. Такой вид леворукости связан с каким-либо поражением мозга, чаще – его левого полушария. Поскольку деятельность правой руки в основном регулируется левым полушарием, то в случае какой-либо травмы, болезни на раннем этапе развития ребенка, соответствующие функции может взять на себя правое полушарие. Таким образом, левая рука становится ведущей, то есть более активной при выполнении бытовых действий, а впоследствии, чаще всего и при письме. У ребенка с нарушениями деятельности одного из полушарий головного мозга

почти наверняка будут наблюдаться отклонения в развитии речи, моторики и т.п. Следует отметить, что леворукость в этом случае нельзя рассматривать как причину этих отклонений. Они, как и леворукость, являются следствием одних и тех же причин.

3. Вынужденная леворукость – серьезная или длительная травма левой руки, ампутация, порез, паралич конечности. Выбор ведущей руки у таких левшей обычно связан с травмой правой руки, но может быть и результатом подражания родным или друзьям [27].

К числу отличительных признаков людей с генетически обусловленной леворукостью относятся следующие:

- Более развито правое полушарие головного мозга, которое отвечает за креативность, эмоциональность, впечатлительность, за резкую смену настроения и т.д.;

- Более развита склонность к спорту, в частности к боксу, единоборству, фехтованию;

- Быстрота решения задач, способность найти больше вариантов ее решения;

- В сложных ситуациях действуют менее оперативно, чем праворукие.

У праворуких, соответственно, более развито левое полушарие головного мозга, которое отвечает за логическое мышление, способности к математике и другим точным наукам, менее выраженная склонность к спорту, меньшая гибкость мышления, но большая оперативность в решении сложных задач [20].

В соответствии с основополагающими взглядами отечественной нейропсихологической науки, основателем которой является Александр Романович Лурия, учеными было выдвинуто предположение о том, что базисом, над которым надстраивается вся совокупность атипичных проявлений психической деятельности леворуких индивидов, является свойственный им особый тип мозговой организации психических процессов.

Нейропсихологами было проведено масштабное лонгитюдное исследование фактов нарушения психических процессов у левшей, имеющих в анамнезе локальные поражения головного мозга [37]. Это позволило сформулировать ряд выводов о том, каковы принципиальные отличия в мозговой организации психической деятельности между правшами и левшами.

Во-первых, подтвердились первичные данные о том, что у правшей имеет место отчетливо асимметричный тип церебрального межполушарного обеспечения психических функций. Иначе говоря, представленность психических процессов в каждом из полушарий головного мозга неодинакова. Так, например, речь в мозге правшей представлена в левом полушарии, восприятие собственной телесности – в правом, слухоречевая память и оптико-пространственная деятельность – более континуально. При этом, несмотря на индивидуальные различия в работе полушарий при протекании отдельных психических процессов, в целом вся совокупность праворуких индивидов достаточно гомогенна и высоко прогнозируема.

Совершенно иначе обстоит дело у леворуких индивидов. Церебральная репрезентация психических функций у них кардинально изменяет свой характер. Мозговая межполушарная организация психической деятельности у левшей имеет более симметричный, более диффузный и менее упорядоченный характер. Другими словами, отличительные признаки полушарного обеспечения и речевых и неречевых процессов у левшей утрачиваются, что делает популяцию леворуких гетерогенной и низко прогнозируемой. Среди леворуких людей, в отличие от праворуких, невозможно встретить двух и более субъектов, аналогичных, с точки зрения мозговой организации психической деятельности.

Еще одно различие между правшами и левшами, выявленное отечественными нейропсихологами, заключается в том, что только у левшей во взрослом возрасте встречается двусторонняя (в обоих полушариях) представленность какого-либо психологического фактора. Это уникальное

качество, обеспечивающее левшам исключительно высокий компенсаторный потенциал и сопровождающее их на протяжении всей жизни, среди праворуких может встречаться лишь в раннем детстве и сохраняться, максимум, до трехлетнего возраста.

К числу принципиальных отличий правшей и левшей относится видоизмененная у леворуких индивидов внутрислоушарная организация психических процессов. Если у правшей она характеризуется достаточно жесткой соотнесенностью конкретных психологических звеньев, факторов с конкретной зоной передних или задних отделов мозга, то у левшей такой жесткой соотнесенности нет, они отличаются функциональной недифференцированностью.

Иными словами, определенная зона мозга, неизменно актуализирующая у правшей свой специфический вклад в протекание соответствующей психической функции, у левшей может быть связана с абсолютно иным фактором. Например, у правшей височные области всегда включаются в обеспечение речевой деятельности, в то время как у левшей эти области могут не включаться в обеспечение речевой деятельности, делегируя эти полномочия другим зонам мозга. Одновременно они могут проявлять свою активность в той области психической деятельности, с которой никогда не ассоциируются у правшей.

В единой картине психической деятельности левшей могут одновременно обнаруживаться такие особенности и расстройства, которые никогда не встречаются у правшей просто в силу пространственной удаленности, функциональной дистанции их мозговой организации.

Исключительной чертой левшей, которая у правшей не встречается никогда, является тенденция к относительной функциональной разобщенности правого и левого полушарий мозга.

У правшей подобную особенность функционирования мозга можно встречать только лишь в случае оперативного или органического повреждения мозолистого тела. Другими словами, относительная автономия

правого и левого полушарий для правшей – факт нарушенного функционирования мозга, вызванного деструкцией мозолистого тела, а для левшей это норма, просто одна из особенностей функционирования их мозга.

Еще одна уникальная характеристика мозгового обеспечения психической деятельности левшей – особая картина взаимодействия между корковыми и подкорковыми системами мозга. У праворуких индивидов корковые и подкорковые системы мозга функционируют в режиме последовательности и асинхронности. Повышение активности подкорковых систем уменьшает активность корковых и наоборот.

У левшей взаимодействие корковых и подкорковых систем часто происходит в синхронном режиме, что обусловлено, главным образом, рассмотренными выше особенностями.

Таким образом, в нейропсихологическом контексте мозговая организация психических процессов у левшей является особой специфической системой, принципиально отличающейся от мозговой организации психических процессов у правшей по целому ряду признаков, что само по себе делает леворукость уникальным феноменом.

Преобладание левой руки над правой обычно является врожденным признаком, а не приобретенным. Она может быть скрытой – когда леворукий человек научился применять в работе правую руку, но в критическом состоянии, которое требует быстрое и рефлекторное действие, скрытая леворукость способна проявляться попыткой выполнить это действие левой рукой.

Нередки случаи, когда леворукость становится скрытой в результате преднамеренного переучивания ребенка, использующего левую руку в качестве ведущей, на использование им в качестве ведущей правой руки.

Скрытую леворукость легко узнать по следующим признакам:

- 1) Левая кисть, по сравнению с правой, больше;
- 2) При переплетении пальцев обеих рук сверху кладется большой палец левой, а не правой руки;

- 3) Ведущий глаз при леворукости – левый;
- 4) Дети с леворукостью иногда начинают говорить несколько позже, чем их сверстники, а в остальном развиваются нормально и умственно и физически.

На ранних этапах научных исследований, посвященных феномену леворукости, было принято считать, что асимметрия полушарий головного мозга выражалась только в доминировании правой или левой руки. По этой причине левшами называли тех людей, у которых главной оказывалась левая рука, а не правая, как у большинства людей. Однако в последнее время выяснилось, что левши и правши различаются и по другим признакам. Доминирование распределяется по-разному и между парными органами человека – глазами, ногами, ушами. Иными словами, человек может считать себя праворуким, но при этом быть левоногим, левоглазым. В результате комбинации таких соотношений доминирования парных органов образуется профиль асимметрии [25].

Есть люди смешанного типа, которые могут равноценно выполнять все функции как правой, так и левой рукой. Их называют амбидекстрами.

Амбидекстрия мозга – это состояние, когда оба полушария работают одновременно и гармонично. Человек может при этом обладать хорошей логикой и иметь отличную интуицию, чувственное восприятие. Такая особенность делает его более конкурентоспособным. При этом следует заметить, что явление амбидекстрии не является редкостью. Научно доказанным является тот факт, что до двухлетнего возраста абсолютное большинство детей способны к равноценному оперированию обеими руками, и лишь позднее, в результате научения, большинство становятся праворукими, утрачивая функциональные навыки левой руки [3].

Таким образом, множество функций человеческого тела асимметрично. Особенно отчетливо выражена асимметрия высших психических функций. Их изучение является одной из самых сложных и важнейших задач современной науки.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников

В возрастной психологии хронологические границы младшего школьного возраста определяются периодом от 6 (7) лет до 10 (11) лет и отмечается, что этот период онтогенеза объективно является одним из самых значимых в жизни ребенка. Особая значимость этого периода обусловлена целым рядом факторов, среди которых не только радикальная смена социальной ситуации развития с приобретением ребенком первого в его жизни общественно значимого статуса, но и существенные функциональные изменения в головном мозге, которые детерминируют проявление доминирования одного из полушарий, появление в поведении ребенка признаков осознанной самостоятельности и саморегуляции [30].

Физиологический аспект изменений, происходящих с ребенком в младшем школьном возрасте, заключается в очередном скачке роста и смене зубов.

Вступление ребенка в эту фазу онтогенеза сопряжено со сменой социальной ситуации его развития, содержание которой составляет поступление ребенка в школу с сопутствующим ему обретением принципиально нового социального статуса, освоением учебной деятельности и необходимостью адаптироваться и к новой среде, и к новому виду деятельности. По утверждению Б.А. Сосновского, абсолютное большинство первоклассников испытывает адаптационные трудности, однако степень их проявления у каждого ребенка индивидуальна и зависит от того, насколько психологически готовым к школьному обучению был ребенок на момент поступления в школу [40].

Объективная сложность процесса адаптации первоклассника к школе, по мнению ученого, объясняется необходимостью привыкать к новому значимому взрослому – учителю с его манерой общения, методами воспитания и требованиями. Требования учителя представляют не что иное как институциональные требования школы, которые являются

неотъемлемым компонентом системы требований, предъявляемых к участникам образовательного процесса. Однако, наряду с этими объективными требованиями, могут быть и субъективные, обусловленные личностными особенностями учителя, его предпочтениями и привычками. Вне зависимости от того, какие из требований учителя объективны, а какие субъективны, их значимость для первоклассника высока, а истинность непреложна [40].

Как отмечалось выше, адаптационный период у всех первоклассников протекает по-разному. Средняя продолжительность адаптационного периода составляет около полутора месяцев. При благоприятных условиях длительность адаптации составляет 3–4 недели, при неблагоприятных может затягиваться на срок до 3–4 месяцев. Затяжной характер адаптационного периода является основанием для констатации наличия у ребенка школьной дезадаптации.

Еще одной важнейшей особенностью младшего школьного возраста является изменение существовавшей ранее системы отношений ребенка с окружающими людьми. Что касается отношений со взрослыми, то здесь наблюдается распад прежней целостной системы «ребенок – взрослый» на две относительно автономные системы – «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Первая из этих двух систем становится доминирующей и во многом определяет и взаимоотношения ребенка с родителями, и его отношения со сверстниками [32].

Доминирующее положение системы отношений «ребенок – учитель» обусловлено особым статусом учителя – статусом эталона общественных норм, их носителя и транслятора. Именно поэтому в поведении первоклассников часто проявляются признаки копирования поведения учителя, а в отношении к сверстникам проявляется ярко выраженная ориентация на то, насколько сверстники следуют установленным учителем нормам и правилам.

Кроме того, следует учитывать, что учитель обладает

административным ресурсом воздействия не только на учеников, но и на их родителей. В данном случае имеются в виду устав школы и школьные правила внутреннего распорядка, исполнения которых учитель вправе требовать от родителей учащихся. Очевидно, что обладание таким административным ресурсом укрепляет представление ребенка об учителе как особо значимом взрослом.

Как отмечалось выше, в младшем школьном возрасте полностью меняется социальная ситуация развития ребенка. Это обусловлено его поступлением в школу и вовлеченностью в принципиально новый для него вид деятельности – учебную деятельность. В отличие от игровой деятельности, которая была ведущей для ребенка в период дошкольного детства, учебная деятельность обладает признаком общественной полезности, и ее осуществление сопряжено с возложением на ребенка определенных обязанностей, соблюдением им правил, обязательных к выполнению [36].

Заметим, что деятельность младшего школьника не ограничивается одной лишь учебной деятельностью. Он по-прежнему вовлечен в игровую деятельность, трудовую, досуговую. Вместе с тем, ведущую роль играет именно учебная деятельность, имеющая свою специфику и не ограничивающаяся освоением академических дисциплин.

Психологическая сущность учебной деятельности состоит в тех изменениях, которые происходят с ребенком в процессе учебной деятельности и в результате освоения им накопленного человечеством опыта, выраженного в научных знаниях. Осваивая учебные дисциплины, ребенок обогащает свой личный опыт, а, кроме того, овладевает способами поиска, расширения и углубления своих знаний, он становится более компетентным в межличностных отношениях, так как учебная деятельность всегда сопряжена совместной деятельностью, сотрудничеством участников образовательного процесса [15].

Существенное значение имеет правильная организация учебной

деятельности младших школьников. С учетом тех требований, которые предъявляются к результатам образовательной деятельности младших школьников, процессуальная сторона учебной деятельности выходит на первый план как основополагающее условие успешности развития когнитивных способностей детей [39].

Младший школьный возраст – период интенсивной перестройки в когнитивной сфере: на смену конкретно-образному мышлению постепенно приходит словесно-логическое, усвоенные в дошкольном детстве житейские понятия об окружающем мире заменяются научными, появляется интеллектуальная рефлексия, выступающая в качестве базиса теоретического мышления, усложняются механизмы работы восприятия, памяти и воображения, совершенствуются свойства внимания [31].

Не менее значимые качественные преобразования происходят и в мотивационной сфере младших школьников. Одной из ведущих потребностей для ребенка становится потребность в самоутверждении и признании себя в новом социальном статусе школьника. Реализация этой потребности напрямую связана с успешностью ребенка в учебной деятельности, поэтому академические достижения для младшего школьника представляют большую значимость, а неуспешность в учебной деятельности способна спровоцировать серьезнейшие эмоциональные переживания [21].

Помимо прочего, мотивационная сфера младшего школьника характеризуется появлением у ребенка таких свойств, как целеустремленность и ответственность. Заметим, что в рассматриваемом периоде онтогенеза говорить о сформированности целеустремленности и ответственности, как личностных черт, преждевременно. Речь идет лишь об их зарождении и начальном развитии под воздействием предъявляемых требований, которые, поступая и контролируясь извне, постепенно проходят процесс интериоризации, в результате чего формируются внутренние механизмы, способствующие достижению поставленных целей и самоконтролю [29].

Рассматривая особенности развития ребенка в младшем школьном возрасте, Л.И. Божович особое место отводит такому психическому новообразованию, как «внутренняя позиция школьника», неразрывно связанному с готовностью ребенка к школе и успешностью школьного обучения. Строго говоря, внутренняя позиция школьника представляет собой главный критерий готовности ребенка к школе и основной фактор школьной успешности.

В качестве фундаментальной основы внутренней позиции школьника, по мнению Л.И. Божович, выступает синтез мотивов, связанных с реализацией двух потребностей – в общении и в интеллектуальной активности [45].

Если проанализировать положения, сформулированные Л.И. Божович относительно мотивационной готовности ребенка к школе, через призму системного подхода (В.А. Дмитриенко, В.В. Краевский, П.Г. Щедровицкий и др.), можно сформулировать вывод о том, что готовность ребенка к школьному обучению следует рассматривать как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, охватывающих основные сферы развития ребенка (интеллектуальную, личностную, социальную, эмоциональную, волевою, физическую, физиологическую), степень развития которых обуславливается уровнем развития мотивации к учению. Такое представление о готовности ребенка к школе подтверждает тезис о том, что младший школьный возраст – это период масштабных разносторонних изменений во всех, без исключения, сферах жизнедеятельности ребенка и его психофизиологического развития.

Специфическими чертами обладает и эмоциональная сфера младших школьников.

О.В. Волковой выделяются следующие характеристики эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста:

- эмоциональная окрашенность всех видов деятельности и высокая эмоциональная восприимчивость;

- эмоциональная непосредственность и откровенность;
- открытость аффекту страха;
- наличие специфических переживаний страха, связанных с процессуальной и результативной сторонами учебной деятельности;
- способность ощущать угрозу своему статусу;
- ярко выраженная эмоциональная лабильность, сочетающаяся с преимущественно положительным эмоциональным фоном;
- прямая и сильная зависимость эмоционального состояния от академической успешности и оценок школьного окружения;
- недостаточная сформированность механизмов распознавания и осознания эмоций и чувств (как собственных, так и чужих);
- высокая частота неадекватного реагирования на транслируемые окружающими невербальные эмоциональные проявления, обусловленная недостаточной сформированностью способности к их объективному восприятию и безошибочному распознаванию;
- наличие четких представлений и способность к вербализации базовых эмоций радости и страха [8].

К моменту перехода на следующую ступень онтогенеза младший школьник, развитие которого происходит в соответствии с возрастными нормами и без осложнений, должен овладеть способностью к адекватному восприятию и дифференцированию своих и чужих эмоциональных состояний и переживаний, его эмоциональная сфера должна достигнуть состояния сбалансированности и устойчивости, спектр вербальных и невербальных средств выражения эмоций должен расшириться, уровень эмпатии должен повыситься до такой степени, чтобы ребенок был способен адекватно реагировать на эмоциональные переживания других людей.

Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем сформулировать вывод о том, что в младшем школьном возрасте ребенок чрезвычайно восприимчив ко всему, что с ним происходит, у него высокий уровень

познавательной активности и эмоциональной отзывчивости. Кроме того, младшим школьникам свойственна постоянно возрастающая потребность в общении со сверстниками. В целом, психолого-педагогические особенности развития ребенка в младшем школьном возрасте позволяют считать этот период онтогенеза сензитивным для развития креативности. При этом особую значимость приобретает вопрос о дифференцированном подходе к организации психолого-педагогической поддержки процесса развития креативности у праворуких и леворуких младших школьников.

Выводы по главе 1

Феномен креативности активно исследуется в психологии с середины прошлого столетия. Опыт исследований креативности привел к появлению множества трактовок этого понятия, сформулированных в рамках психоаналитического, гештальтистского, инновационного, эстетического (или экспрессивного), проблемно-ориентированного направлений в психологии, а также в рамках иных психологических теорий и концепций.

Понятие креативности рассматривалось и продолжает рассматриваться учеными во взаимосвязи с понятием «творчество». При этом одними исследователями содержание этих двух категорий отождествляется, другими – дифференцируется, однако во всех случаях отмечается, что творчество, как вид деятельности, является неотъемлемым атрибутом креативности как личностного свойства.

Креативность на сегодняшний день является сложным многомерным явлением, которое трактуется как способность к генерированию новых идей, созданию оригинальных объектов материального и нематериального мира, структурно представленная тремя компонентами – творческим воображением, творческим мышлением и творческой активностью.

За последние годы интерес исследователей к феномену креативности очень сильно возрос. Основная причина этого – смена образовательной парадигмы со знаниевой на компетентностную. Во главу угла поставлена задача формирования у обучающихся функциональной грамотности, представляющей собой интегральное личностное свойство, обеспечивающее комплексное освоение ребенком научных знаний с возможностью их творческого преобразования и применения в жизни. Креативность выступает в качестве параметра функциональной грамотности, в силу чего вопросам развития креативности в образовательной деятельности уделяется повышенное внимание.

Разработка методических аспектов деятельности педагогов по развитию у обучающихся креативности предполагает учет самых разнообразных факторов, влияющих на процесс и результат развития креативности. К числу наиболее значимых факторов относятся возрастные закономерности развития ребенка на определенном этапе онтогенеза и особенности межполушарного взаимодействия в коре головного мозга.

На сегодняшний день установлено, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности, что обусловлено, прежде всего, интенсивным созреванием и высокой пластичностью центральной нервной системы ребенка. Кроме того, в младшем школьном возрасте, в связи с освоением ребенком учебной деятельности, наиболее отчетливо начинают проявляться признаки межполушарной асимметрии, в результате чего четко устанавливается отнесенность ребенка к праворуким или леворуким. Леворукие дети обладают целым рядом особенностей, проистекающих из доминирования у них правого полушария: они более эмоциональны, чем праворукие дети; обладают богатым воображением; выполнение операций, требующих аналитического подхода и логичности, вызывает у них затруднения; они быстрее решают задачи и способны предложить несколько вариантов решения одной и той же задачи и др. Таким образом, потенциал креативности у леворуких детей выше, чем у праворуких, однако развитие у них креативности требует особого подхода.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования креативности детей младшего школьного возраста являлась проверка гипотезы о том, что креативность леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста существенно различается по таким параметрам, как творческое воображение, творческое мышление и творческая активность.

В соответствии с выдвинутой гипотезой, оценке подвергались три параметра креативности:

- творческое воображение;
- творческое мышление;
- творческая активность.

Для проведения исследования применялись следующие методики:

- тест креативности «Закончи рисунок» Е. Торренса;
- тест дивергентного мышления Ф. Вильямса;
- опросник креативности Дж. Джонсона.

Кратко охарактеризуем эти методики.

Тест креативности Е. Торренса «Закончи рисунок» представляет собой сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности, который был разработан Е. Торренсом для оценки творческого потенциала людей разного возраста.

Суть выполнения диагностического задания состоит в предъявлении испытуемым бланка с десятью фрагментами (элементами) изображений, которые необходимо дополнить до целого изображения какого-либо объекта/предмета. Что именно будет изображено в каждом из десяти квадратов, зависит только от фантазии испытуемого.

Задание выполняется на бланке простым карандашом. Суммарное

время на выполнение теста составляет 15–20 минут. Из них непосредственно на рисование отводится не менее 10 минут.

Тестирование проводится в группах по 3–6 человек.

Прежде чем испытуемые приступят к выполнению задания, экспериментатору необходимо убедиться в том, что всем участникам исследования понятна инструкция к выполнению задания.

По завершении процедуры тестирования обязательно нужно проверить наличие подписей к рисункам.

Обработка результатов осуществляется путем сопоставления выполненных испытуемыми изображений с контрольными списками примеров изображений разной степени оригинальности. Вывод об уровне развития творческого воображения формулируется на основе соотношения количества изображений, относящихся к категории высоко оригинальных, с количеством стандартных (часто встречающихся) объектов.

Уровень развития творческого воображения расценивается как высокий, если из 10 изображений к категории оригинальных относится 8–10 рисунков, средний уровень фиксируется при количестве оригинальных изображений в пределах 5–7. Если менее половины изображений отличается оригинальностью, делается вывод о низком уровне развития творческого воображения.

Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса предназначен для оценки творческого мышления младших школьников.

Процедура исследования практически идентична той, что в тесте Е. Торренса, разница лишь в количестве предъявляемых стимульных элементов изображений, в этой методике их 12. Выполненные испытуемыми изображения оцениваются по таким критериям, как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность и название. Балльная оценка производится в соответствии с ключом к тесту. Уровень развития дивергентного мышления определяется по сумме набранных баллов при ее сопоставлении со стандартными тестовыми значениями.

Для исследования творческой активности младших школьников применялся опросник креативности Дж. Джонсона, адаптированный Е.Е. Туник.

Методика включает 8 вопросов, для каждого из которых предусмотрено 5 вариантов ответа: «постоянно», «часто», «время от времени», «редко», «никогда». Каждому из представленных вариантов ответов соответствует количество баллов от 5 до 1 в порядке убывания. Сумма баллов варьирует от 8 до 40.

Методикой предусмотрена следующая уровневая градация сформированности творческой активности: очень низкий уровень (8–14 баллов), низкий уровень (15–19 баллов), средний или нормальный уровень (20–26 баллов), высокий уровень (27–33 балла), очень высокий уровень (34–40 баллов).

Для достижения единообразия в интерпретации результатов исследования по разным методикам мы сочли целесообразным объединить очень высокий уровень с высоким, обозначив его как высокий уровень, и очень низкий с низким, приняв это сочетание за низкий уровень.

Высокий уровень творческой активности предполагает наличие у ребенка широкого круга интересов, способность к выдвижению новаторских идей, гибкость мышления и быстроту принятия решений, способность без усилий переключаться с одного вида деятельности на другой. Обладатели высокого уровня творческой активности либо вовсе не испытывают неуверенности при выполнении стоящих перед ними задач, либо испытывают небольшую неуверенность в тех случаях, когда им приходится сталкиваться с решением нестандартных задач. Легкая неуверенность при этом не оказывает негативного воздействия на результат решения поставленной задачи, со своими сомнениями люди с высокой творческой активностью справляются быстро и легко.

Средний уровень творческой активности предполагает проявление креативности лишь в определенных видах деятельности, вызывающих

особый интерес на субъективном уровне. Те виды деятельности, которые не вызывают особого интереса на уровне личных предпочтений, осуществляются в стандартном режиме.

Низкий уровень творческой активности характеризуется ограниченностью круга интересов, ярко выраженной избирательностью в проявлениях активности и работоспособности, наличии затруднений при решении нестандартных задач. Заинтересовать такого человека какой бы то ни было деятельностью сложно. Предъявление заданий творческого плана у субъекта с низким уровнем творческой активности чаще всего вызывает реакцию отказа от деятельности, нежели появление желания включиться в процесс решения поставленной задачи.

Исследование осуществлялось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Красноярска на выборке леворуких младших школьников (12 чел.) и праворуких (12 чел.). Отбор младших школьников для проведения исследования проводился на основе имеющихся у педагога-психолога образовательного учреждения данных о диагностике доминирующего полушария.

2.2. Результаты диагностики креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста

Рассмотрение результатов диагностического среза начнем с тех данных, которые были получены в ходе тестирования по тесту креативности «Закончи рисунок» Е. Торренса. Количественные данные представлены в таблице 1 (Приложение А).

Сведения, представленные в таблице 1, указывают на наличие различий в численности младших школьников с низким, средним и высоким уровнями развития творческого воображения в выборках леворуких и праворуких детей.

Для наглядности представим табличные данные графически.

На рисунке 1 показано распределение леворуких младших школьников по уровням развития творческого воображения.

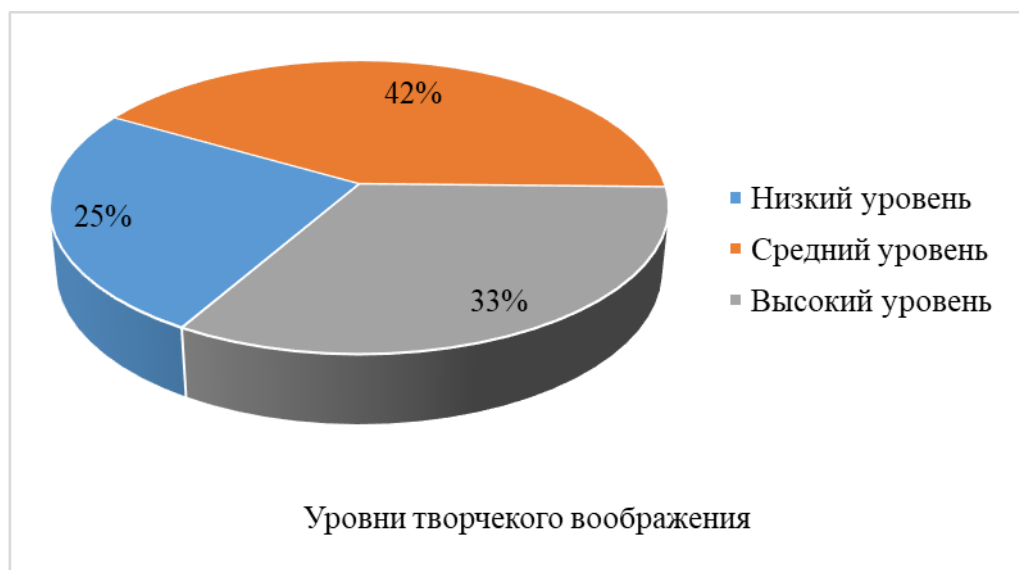


Рисунок 1. Распределение леворуких младших школьников по уровням развития творческого воображения

В выборке леворуких детей низким уровнем творческого воображения обладает четвертая часть обучающихся (3 чел., 25%). Фантазия таких детей ограничена дополнением исходных элементов рисунков до изображений знакомых им объектов и предметов окружающего мира. Их рисунки отличаются малой проработанностью, изображения, как правило, схематичные, лишённые деталей. Названия изображаемых объектов также не отличаются оригинальностью.

Средний уровень развития творческого воображения в выборке леворуких младших школьников свойственен пятерым испытуемым (42%). Не менее половины создаваемых такими детьми изображений выходит за пределы воссоздания образов знакомых им объектов окружающего мира. Обычно к основному объекту они добавляют детали, выходя за пределы возможного контура. Им не требуется много времени на принятие решения о том, что изобразить, будущий образ складывается в воображении достаточно быстро.

Высокий уровень развития творческого воображения

продемонстрировали четверо леворуких младших школьников (33%). Для таких детей свойственно придумать на основе предлагаемого элемента целостную картинку. Они не задумываются над тем, что можно было бы изобразить, их воображение выходит далеко за пределы знакомых объектов, не ограничивается объемами имеющегося у них опыта.

В выборке праворуких младших школьников распределение испытуемых по уровням развития творческого воображения выглядит так, как показано на рисунке 2.



Рисунок 2. Распределение праворуких младших школьников по уровням развития творческого воображения

Наибольшая доля (50% или 6 чел.) приходится на младших школьников с низким уровнем развития творческого воображения, испытывающих существенные затруднения в придумывании оригинальных объектов на основе предложенных элементов.

Треть обучающихся, что составляет 50% младших школьников (в абсолютном выражении – 4 чел., относится к категории детей со средним уровнем развития творческого воображения, воображение которых работает достаточно быстро и позволяет им создавать оригинальные изображения, не ограничиваясь только лишь стандартными образами.

Наименьшая доля (17% или 2 чел.) приходится на праворуких младших школьников с высоким уровнем развития творческого воображения.

Для наглядной демонстрации различий в уровнях развития творческого воображения младших школьников в выборках леворуких и праворуких детей представим сравнительные данные графически на рисунке 3.

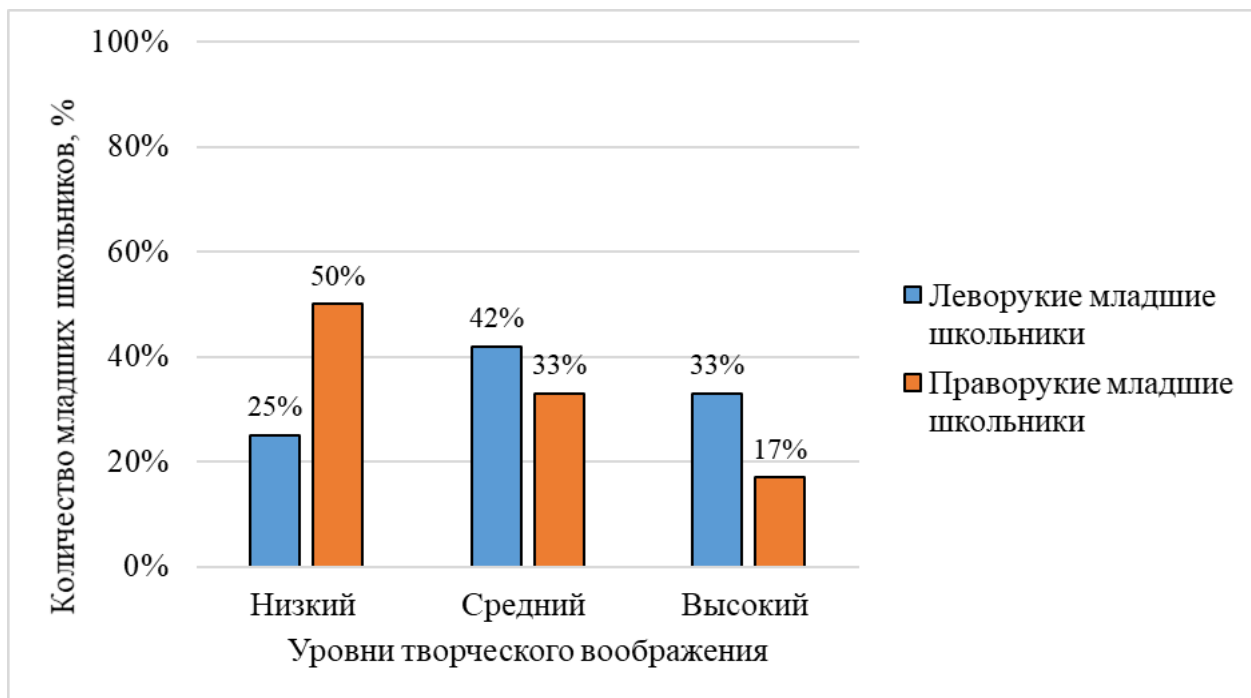


Рисунок 3. Сравнительные данные диагностики творческого воображения

На основе данных, представленных на рисунке 3, можно сформулировать следующие выводы:

- в выборке леворуких младших школьников вдвое меньше детей с низким уровнем развития творческого воображения;
- среди леворуких младших школьников вдвое больше обладателей высокого уровня развития творческого воображения, чем среди праворуких младших школьников;
- доля детей со средним уровнем развития творческого воображения в выборке леворуких младших школьников больше, нежели в выборке праворуких детей младшего школьного возраста.

В процессе исследования был выявлен ряд особенностей, отличающих творческое воображение, как параметр креативности, леворуких детей от

творческого воображения праворуких младших школьников.

Прежде всего, следует отметить, что в работах леворуких младших школьников вдвое больше изображений с высокой степенью оригинальности. Так, первый элемент в тесте Е. Торренса дополнялся до таких изображений, как болото, качели, летучая мышь, птичий полет, нора.

Второй элемент чаще всего дорисовывался до веточки или дерева, однако в ряде случаев представлены оригинальные изображения в виде картин под названиями «Листопад», «Осень», «Весенняя тропа».

Исключительно оригинальные варианты объектов на основе третьего элемента в выборке леворуких детей представлены такими изображениями, как «Сережки», «Еловая ветка», «Утечка топлива» и сюжетная картинка «Вой волка».

Четвертый элемент дополнялся до таких изображений, как «Елочные камни», «Шаурма», «Черепашка Наташка».

Высокая степень оригинальности присуща таким изображениям на основе пятого элемента, как «Ожерелье», «Деревня», «Река в овраге».

Помимо широко распространенных вариантов дорисовывания шестого элемента до домика и лестницы, в выборке леворуких детей встречались и дорисовывания до молнии, бордюра, города.

Оригинальное видение седьмого элемента представлено леворукими детьми в таких объектах, как «Дуб», «Дверная ручка», «Автобус».

Значительный интерес представляют варианты дорисовывания восьмого элемента до таких объектов, как «Фотостудия», «Кукла», «Платье», «Сыч».

Девятый элемент некоторыми леворукими детьми дополнялся до изображений под названиями «Кроссовок», «Земляночка», «Деревня днем».

Высоко оригинальные варианты дорисовывания десятого элемента леворукими детьми представлены такими объектами, как «Роза в руке», «Поломанная лестница», «Морской мир».

Особо отметим, что изображений, подобных вышеперечисленным, в

работах праворуких детей не встречалось.

Обратимся к данным диагностики творческого мышления. Количественные данные по методике Ф. Вильямса представлены в таблице 2, (Приложение Б).

Диапазон суммарных значений в выборке леворуких младших школьников варьирует от 57 до 120 баллов. В выборке праворуких младших школьников – от 53 до 104 баллов.

Несмотря на то, что нижние границы количественных значений в двух выборках испытуемых различаются несущественно, а верхние границы в обеих выборках располагаются в диапазоне баллов, обозначающих высокий уровень развития диагностируемого параметра креативности, внутри каждой выборки структура представленности низкого, среднего и высокого уровней развития творческого мышления достаточно разнородна.

На рисунке 4 показано распределение леворуких младших школьников по уровням развития у них дивергентного мышления.

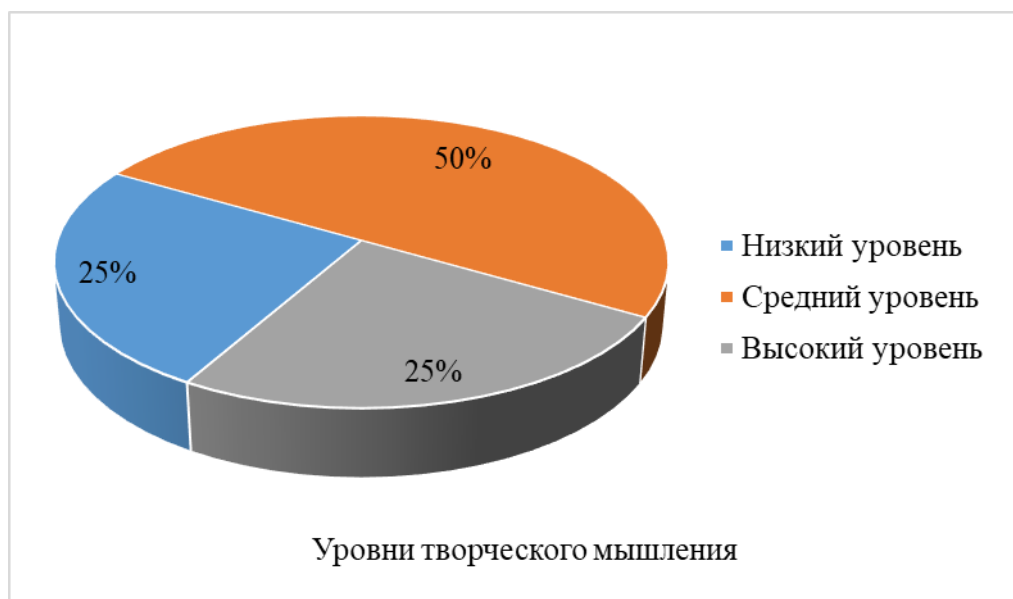


Рисунок 4. Распределение леворуких младших школьников по уровням развития творческого мышления

Как видим, четвертая часть (25% или 3 чел.) приходится на леворуких младших школьников с низким уровнем развития творческого мышления.

Мышление таких детей отличается недостаточной беглостью и гибкостью, выполненные ими творческие работы не отличаются оригинальностью и разработанностью, названия изображенных объектов, преимущественно, стандартные.

Наибольшая доля (50% или 6 чел.) в выборке леворуких младших школьников приходится на обладателей среднего уровня развития творческого мышления.

Доля обучающихся с высоким уровнем дивергентности мышления в выборке леворуких детей равна доле детей с низким уровнем – 25% или 3 чел.

На рисунке 5 представлено распределение младших школьников по уровням развития творческого мышления в выборке праворуких детей.

Соотношение праворуких младших школьников с разными уровнями развития творческого мышления – в пользу детей с низким уровнем диагностируемого параметра (50 или 6 чел.).

Немного меньше доля детей со средним уровнем развития творческого мышления (42% или 5 чел.).

Наименьшая доля приходится на категорию детей с высоким уровнем развития творческого мышления (8% или 1 чел.).

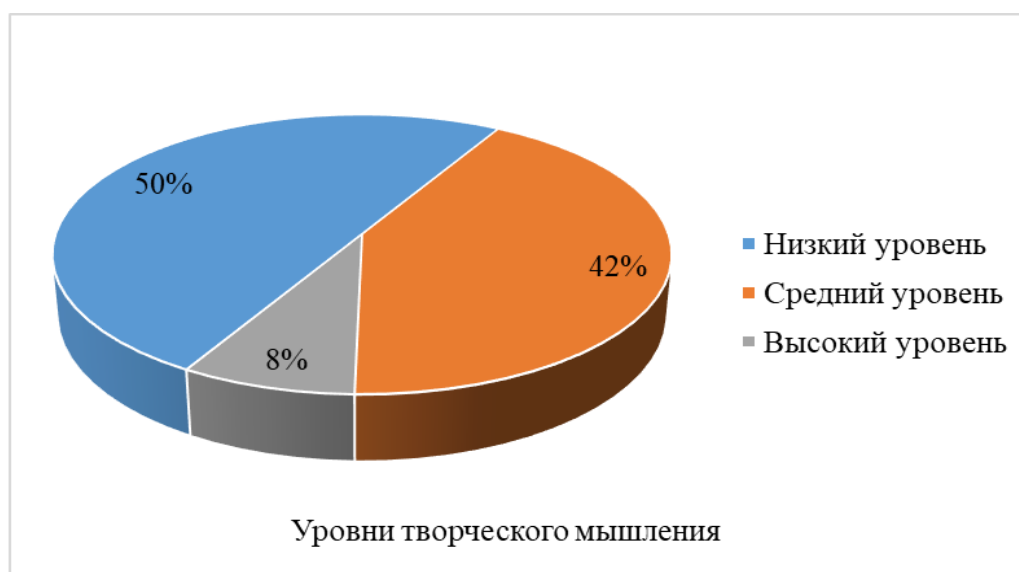


Рисунок 5. Распределение праворуких младших школьников по уровням развития творческого мышления

Сравнительные данные об уровнях развития творческого мышления младших школьников в выборках леворуких и праворуких детей представлены на рисунке 6.

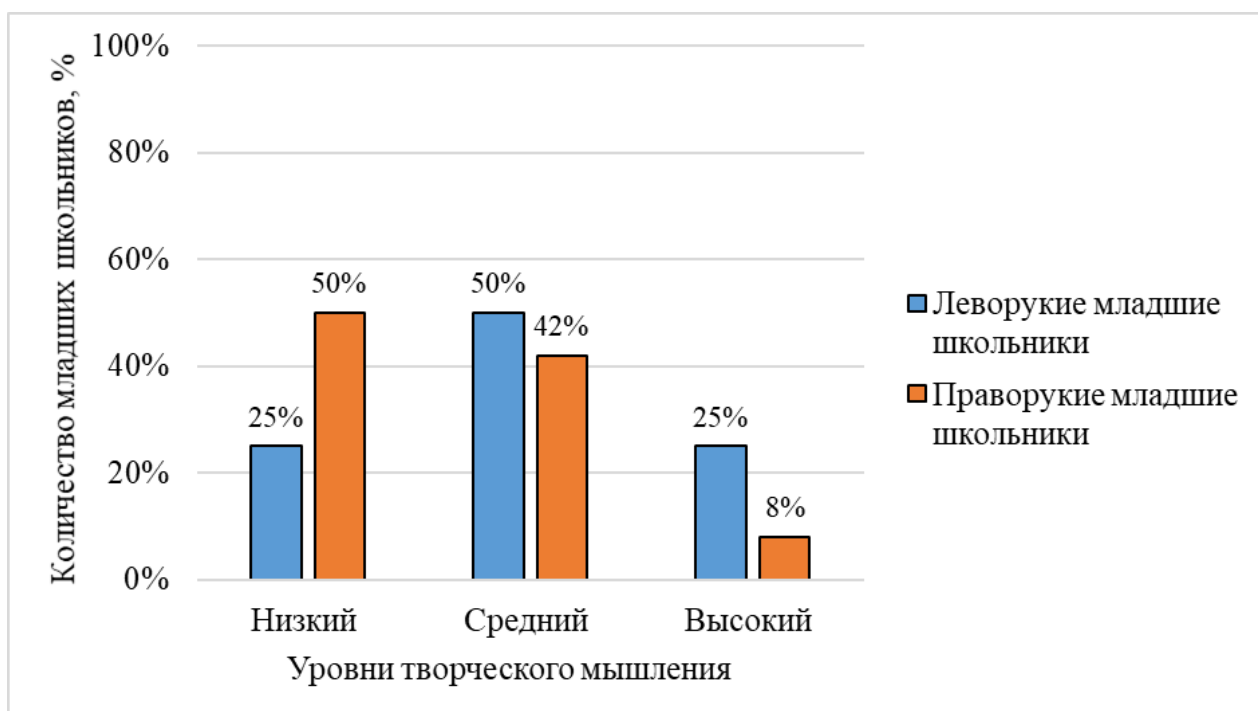


Рисунок 6. Сравнительные данные диагностики творческого мышления

Как видно из рисунка 6, в выборке леворуких детей низкий уровень развития творческого мышления встречается в два раза реже, нежели в выборке праворуких младших школьников.

Средний уровень развития творческого мышления в сравниваемых выборках младших школьников представлен приблизительно равными долями.

Высокий уровень развития творческого мышления в выборке леворуких младших школьников обнаруживается втрое чаще, чем в выборке праворуких младших школьников.

Еще одна особенность креативности леворуких младших школьников, обнаруженная в ходе диагностики творческого мышления, заключается в более высокой скорости выполнения предъявляемых заданий. Диагностические пробы по методике Вильямса леворукими детьми

выполнялись в полтора-два раза быстрее, чем праворукими детьми. При этом следует заметить, что скорость выполнения заданий не оказывала негативного воздействия на результат, т.е. оригинальность изображений от скорости не уменьшалась.

Кроме того, большинство леворуких детей не только не раздумывали долго над тем, что нарисовать, но и в процессе рисования комментировали свои действия предположениями о том, что еще можно было бы изобразить на основе исходного элемента.

Помимо прочего, частота выполнения изображений дорисовыванием внутри исходного объекта и за его пределами одновременно в выборке леворуких детей втрое больше, в сравнении с частотой таких изображений в выборке праворуких детей. Все вышеперечисленное указывает на существенно большую гибкость мышления леворуких детей, ярко выраженную беглость, способность за короткий промежуток времени генерировать массу различных идей.

Рассмотрим данные диагностики творческой активности. В таблице 3 (Приложение В) представлены количественные данные, полученные при обработке результатов по опроснику креативности Дж. Джонсона.

Из данных, представленных в таблице 3, следует вывод о неравномерности распределения младших школьников по уровням развития творческой активности в каждой из двух выборок участников исследования.

Результаты диагностики творческой активности в выборке леворуких младших школьников наглядно представлены на рисунке 7.

Обладателями низкого уровня развития творческой активности в выборке леворуких младших школьников является треть испытуемых (в абсолютном выражении – 4 чел.). Эта категория детей отличается ограниченностью круга интересов, ярко выраженной избирательностью в проявлениях активности и работоспособности, наличии затруднений при решении нестандартных задач. Заинтересовать таких детей какой-либо деятельностью сложно. Предъявление заданий творческого плана не

вызывает у них стремления к поиску решения поставленной задачи, а, напротив, может служить для них стимулом к отказу от участия в деятельности.

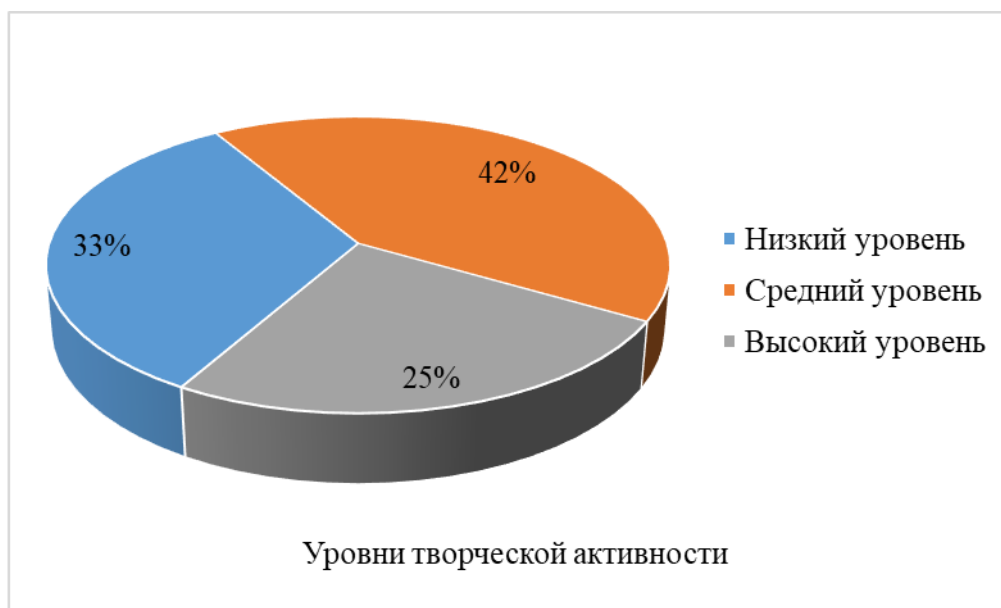


Рисунок 7. Распределение леворуких младших школьников по уровням развития творческой активности

Немногим менее половины (42% или 5 чел.) леворуких детей продемонстрировали средний уровень творческой активности. Проявление креативности у таких детей наблюдается лишь в определенных видах деятельности, вызывающих особый интерес на субъективном уровне.

Четвертая часть (25% или 3 чел.) участников исследования из выборки леворуких младших школьников относится к категории детей с высокой творческой активностью, которая предполагает наличие у таких детей широкого круга интересов, способности к выдвижению новаторских идей, гибкости мышления и быстроты принятия решений, способности без усилий переключаться с одного вида деятельности на другой. Дети этой категории редко испытывают неуверенность при выполнении деятельности, в том числе при решении нестандартных задач.

В выборке праворуких младших школьников распределение обучающихся по уровням развития творческой активности выглядит так, как

показано на рисунке 8.

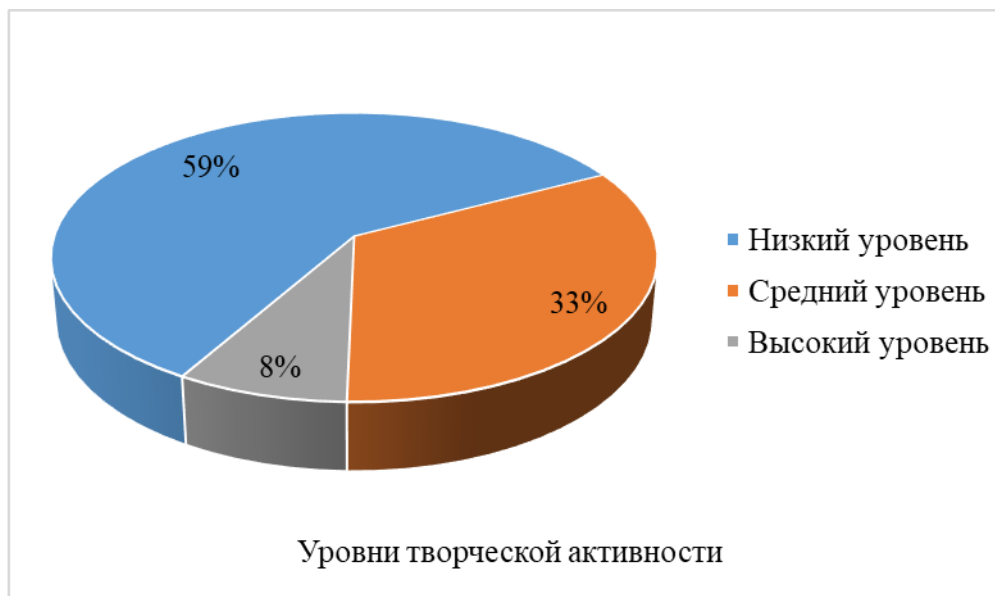


Рисунок 8. Распределение праворуких младших школьников по уровням развития творческой активности

Чаще всего в выборке праворуких младших школьников встречается низкий уровень творческой активности (59% или 7 чел.).

Треть праворуких младших школьников (33% или 4 чел.) – обладатели среднего уровня творческой активности.

Наименьшая доля (8% или 1 чел.) приходится на праворуких младших школьников с высоким уровнем творческой активности.

Сравнительные данные по двум выборкам испытуемых представлены на рисунке 9.

Из тех данных, которые отображены на рисунке 9, следует вывод о том, что в выборке леворуких детей почти вдвое меньше детей с низким уровнем творческой активности (разница в абсолютном выражении составляет 1 чел.).

Различия в долях младших школьников со средним уровнем творческой активности в сравниваемых выборках незначительны (9% или 1 чел.), при этом перевес – в пользу леворуких детей.

Наиболее выраженные различия наблюдаются по показателям представленности в каждой из двух выборок высокого уровня развития

творческой активности, а именно: в выборке леворуких младших школьников обладателей высокого уровня развития диагностируемого параметра креативности втрое больше, чем в выборке праворуких младших школьников.

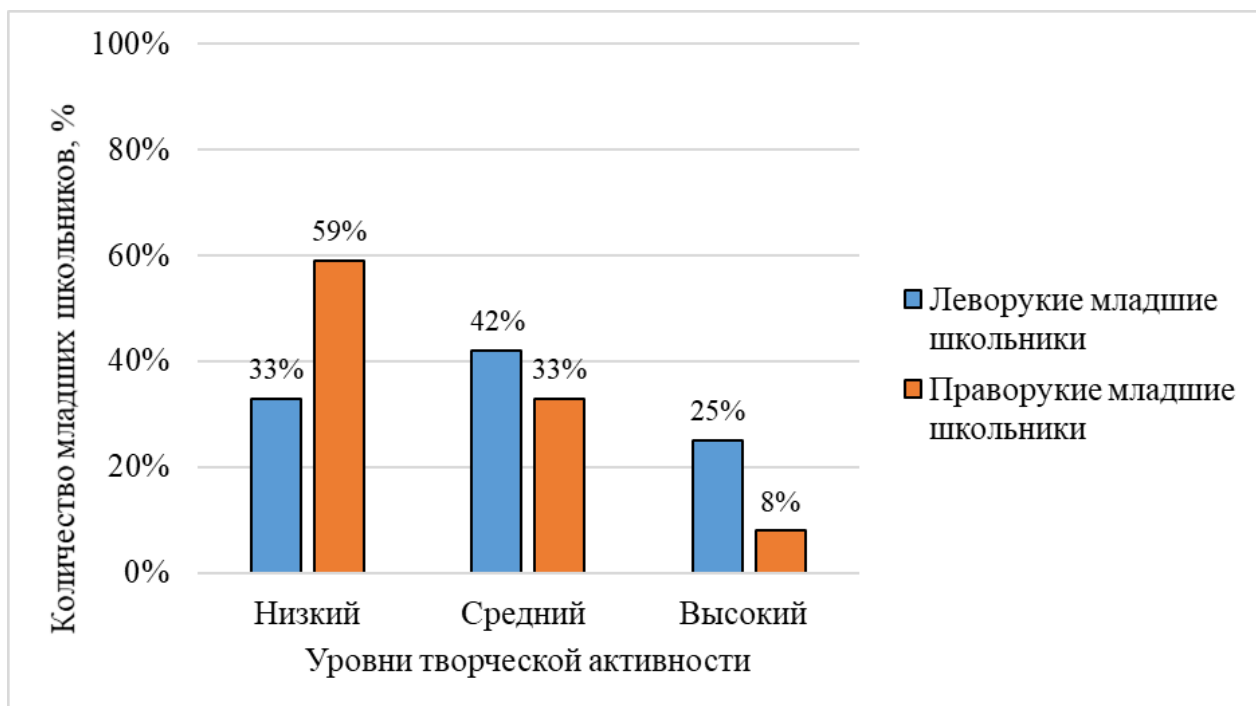


Рисунок 9. Сравнительные данные диагностики творческой активности

В ходе диагностики творческой активности выявлены особенности этого параметра креативности: среди леворуких детей намного чаще встречается широкий круг интересов, и ярко выраженная потребность пробовать себя в различных видах деятельности. При этом дети чувствуют себя достаточно уверенно и легко переключаются с одного вида деятельности на другой. Среди леворуких младших школьников гораздо чаще, чем в выборке праворуких детей, встречаются случаи, когда вовлечение в продуктивную деятельность стимулирует проявление детьми активности.

По всей совокупности эмпирических данных и их сравнительного анализа мы приходим к выводу о том, что выдвинутую гипотезу следует признать подтвержденной.

2.3. Психолого-педагогические рекомендации по развитию креативности детей младшего школьного возраста

Описание психолого-педагогических рекомендаций по развитию креативности детей младшего школьного возраста целесообразно начать с формулировки принципиально важных положений, относящихся к организационно-методической стороне реализации мероприятий по развитию креативности младших школьников.

Во-первых, методы и приемы развития креативности достаточно хорошо разработаны в психолого-педагогической науке, они подробно описаны в работах психологов, предлагающих использовать в работе с детьми активные методы обучения, и в работах теоретиков и практиков ТРИЗ-педагогике. В этой связи важно понимать, что ключевой вопрос заключается не в том, как работать над развитием креативности младших школьников, а в том, как встроить уже имеющиеся приемы развития креативности в образовательный процесс.

На сегодняшний день в публикациях педагогов-практиков и школьных психологов часто предлагается организация работы по развитию креативности детей во внеурочной деятельности, в том числе, путем организации специальных тренингов по развитию креативности.

При всем уважении к авторам таких разработок, позволим себе заметить, что экстенсивный путь совершенствования любых личностных качеств, предполагающий внедрение в практику работы с детьми дополнительных мероприятий, - это тупиковый путь. Учебная нагрузка на всех ступенях школьного обучения, в том числе на ступени начального школьного образования за последние годы существенно возросла. Внеурочная деятельность младших школьников дополнительными занятиями, помимо тех, что предусмотрены планами воспитательной работы учителей и школы в целом, приведет, в первую очередь, к дополнительным нагрузкам, соответственно, возникнут проблемы с мотивацией детей и педагогов к

занятиям в тренингах развития креативности, а результативность таких мероприятий окажется под большим сомнением. Гораздо более продуктивным представляется интенсивный путь развития креативности младших школьников – через обогащение содержания учебной деятельности заданиями, которые будут способствовать развитию у детей, всех составляющих креативности.

Во-вторых, коль скоро креативность является одной из составляющих функциональной грамотности, необходимо, чтобы приемы развития креативности не только органично вписывались в учебную деятельность младших школьников и непосредственно относились к образовательному процессу, но и чтобы работа по развитию креативности младших школьников осуществлялась регулярно. Для этого необходимо активное участие педагогов в направлении пересмотра содержания преподаваемых ими учебных дисциплин с позиции использования приемов развития составляющих креативности.

И, наконец, в-третьих, при организации работы по развитию креативности младших школьников следует учитывать различия в проявлениях творческого мышления, творческого воображения и творческой активности леворуких и праворуких детей. Учет этих особенностей предполагает, с одной стороны, практику организации учебной деятельности младших школьников в группах смешанного состава, в которых «локомотивами» будут выступать леворукие младшие школьники, способные показать пример проявления креативности менее творческим праворуким сверстникам, «заразить» их своими идеями и активностью. С другой стороны, важно понимать, что при групповой работе всегда есть вероятность того, что отдельные субъекты образовательного процесса будут занимать пассивную позицию, и пример активных товарищей не будет оказывать влияния на их потребность в самореализации в творчестве, выдвижение оригинальных идей и т.д. В этой связи использование стратегии создания рабочих групп для решения ими задач творческого характера требует

соблюдения правила умеренности.

Рассмотрим конкретные приемы работы по развитию креативности младших школьников.

Одним из самых популярных приемов активизации творческого начала школьников является *техника мозгового штурма*. Суть ее сводится к тому, что перед детьми ставится определенная учебная задача или проблемный вопрос, и нужно коллективно найти варианты решения этой задачи (ответы на поставленный вопрос). При этом важно, чтобы фиксировались и в дальнейшем подвергались анализу все варианты решения проблемы, даже самые, на первый взгляд, нереалистичные.

С учетом вышеизложенных принципиальных положений, применение техники мозгового штурма должно быть уместным, вписывающимся в содержание учебной деятельности, в качестве примера можно привести урок по предмету «Окружающий мир» по теме «Ориентировка на местности». Детям предлагается представить ситуацию, в которой они отправились компанией в лес и заблудились. Проблемный вопрос при этом ставится не в виде формулировки «Как выбраться из леса?», а в виде формулировки «Что следует предпринять в такой ситуации?». Подобная формулировка проблемного вопроса позволит детям актуализировать имеющиеся у них знания в области ориентировки на местности и правил безопасного поведения, предложить пути решения проблемы, выходящие за пределы использования средств ориентировки и, тем самым, расширить границы своего мышления.

Еще один широко распространенный прием работы над развитием креативности, используемый в педагогической психологии и ТРИЗ-педагогике, – это *предъявление заданий комбинаторного характера*.

В качестве примера можно привести задание на сочинение оригинальной сказки на уроке литературного чтения. Суть задания состоит в том, что детям предлагается перечень героев разных сказок и перечень сюжетов. Из этих двух перечней нужно сочинить сказку, отвечающую всем

требованиям этого литературного жанра, а именно: должны быть завязка, развитие сюжета и развязка. Каждый персонаж при этом может наделяться новыми способностями, но они должны вписываться в концепцию сказки и линию поведения этого персонажа.

Подобные задания не только развивают фантазию детей, позволяя ей выходить за пределы известных сюжетных линий, но и стимулируют проявления результативной творческой активности, то есть приводят к созданию оригинального продукта творчества, отличающегося своеобразием и, одновременно, не относящимся к категории лишнего всякого смысла литературного произведения.

На всех уроках, независимо от учебной дисциплины, можно использовать прием разгадывания и составления ребусов. Это активизирует воображение детей.

На всех, без исключения, уроках, можно предъявлять *задание типа «зашифрованного послания»*, в котором в виде пиктограмм представлена базовая информация, которую обучающимся надлежит освоить во время урока.

Пиктограммы могут применяться и в формате задания «Закончи рисунок» или «Вставь недостающее звено». Например, при изучении темы «Круговорот воды в природе» на уроке «Окружающего мира» можно предложить детям схему круговорота воды в природы в виде последовательности пиктограмм, выпустив один или несколько элементов. В данном случае у ребенка, прежде всего, активизируется логическое мышление, однако для дополнения картины явления ему необходимо проявить значительную долю творчества, чтобы отобразить свои идеи содержательно.

В начальной школе, особенно в первом классе, можно *активно практиковать упражнение «На что похоже?»*. В качестве стимульного материала предъявляются буквы и цифры.

Здесь возможны два подхода:

- просто пофантазировать, на что похожа буква;
- пусть буква станет совсем живой и близкой, пусть имеет свой характер.

Для этого можно предложить систему вопросов: какого роста буква – высокая или низкая? Толстая или тонкая? Какого цвета она сама, или какого цвета любит носить одежды? Добрая или злая? Где живет? С кем дружит? Чем занимается? Какое у нее хобби? И любые другие вопросы. Это же упражнение можно выполнить с образом звука (сложного или простого) или любого предмета.

На каждом уроке по любому предмету можно использовать прием «Звукбуквенная клякса» - записывать ключевые понятия по теме урока на доске, переставив в словах буквы.

С учетом данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, представляется целесообразным предложить рекомендации по развитию творческого воображения, творческого мышления и творческой активности для каждой из двух групп испытуемых.

Примеры упражнений на развитие структурных компонентов креативности для леворуких младших школьников представлены в таблице 4 (Приложение Г).

Примеры упражнений на развитие структурных компонентов креативности для праворуких младших школьников представлены в таблице 5 (Приложение Д).

Вышеперечисленными приемами не исчерпывается весь арсенал способов развития креативности младших школьников. В рамках настоящего исследования показаны возможности внедрения приемов развития креативности в повседневную образовательную практику. Их детализация предполагает творческую переработку педагогами начальной школы содержания и методики осуществления образовательной деятельности.

Выводы по главе 2

Целью эмпирического исследования креативности детей младшего школьного возраста являлась проверка гипотезы о том, что креативность леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста существенно различается по таким параметрам, как творческое воображение, творческое мышление и творческая активность.

Для проведения исследования применялись следующие методики: тест креативности «Закончи рисунок» Е. Торренса (творческое воображение), тест дивергентного мышления Ф. Вильямса (творческое мышление), опросник креативности Дж. Джонсона (творческая активность).

Полученные в ходе исследования эмпирические данные свидетельствуют о наличии существенных различий в распределении младших школьников по уровням развития всех компонентов креативности в выборках леворуких и праворуких детей, а именно:

- по параметру «творческое воображение» высокий уровень демонстрирует почти вдвое больше леворуких детей, нежели праворуких; низкий уровень развития творческого воображения в выборке леворуких младших школьников, напротив, существенно меньше, чем в выборке праворуких младших школьников;

- младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления в выборке леворуких детей втрое больше, а с низким уровнем диагностируемого параметра в этой выборке вдвое меньше, чем в выборке праворуких младших школьников;

- втрое больше леворуких младших школьников, в сравнении с праворукими детьми, являются обладателями высокого уровня творческой активности; доля леворуких детей с низким уровнем творческой активности существенно меньше доли праворуких детей, демонстрирующих низкий уровень творческой активности.

В процессе исследования был выявлен ряд особенностей, отличающих креативность леворуких детей от креативности праворуких младших школьников.

По параметру творческого воображения отмечается, что в работах леворуких младших школьников вдвое больше изображений с высокой степенью оригинальности. Изображений с высокой степенью оригинальности, полученных при тестировании леворуких младших школьников, в работах праворуких детей не встречалось.

В ходе диагностики творческого мышления обнаружена более высокая скорость выполнения леворукими детьми предъявляемых заданий. Высокая скорость выполнения заданий не оказывала негативного воздействия на результат. Частота выполнения изображений дорисовыванием внутри исходного объекта и за его пределами одновременно в выборке леворуких детей втрое больше, в сравнении с частотой таких изображений в выборке праворуких детей.

Что касается творческой активности, то среди леворуких детей намного чаще встречается широкий круг интересов и ярко выраженная потребность попробовать себя в различных видах деятельности. При этом дети чувствуют себя достаточно уверенно и легко переключаются с одного вида деятельности на другой. Среди леворуких младших школьников гораздо чаще, чем в выборке праворуких детей, встречаются случаи, когда вовлечение в продуктивную деятельность стимулирует проявление детьми активности.

На основании всей совокупности эмпирических данных и их сравнительного анализа сделан вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования подтвердилась. На основании полученных результатов были предложены рекомендации по развитию составляющих креативности младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью выполнения выпускной квалификационной работы являлось выявление креативности леворуких и праворуких младших школьников.

Анализ литературных источников по теме исследования показал, что феномен креативности активно исследуется в психологии с середины прошлого столетия. Опыт исследований креативности привел к появлению множества трактовок этого понятия, сформулированных в рамках психоаналитического, гештальтистского, инновационного, эстетического (или экспрессивного), проблемно-ориентированного направлений в психологии, а также в рамках иных психологических теорий и концепций.

Понятие креативности рассматривалось и продолжает рассматриваться учеными во взаимосвязи с понятием «творчество». При этом одними исследователями содержание этих двух категорий отождествляется, другими – дифференцируется, однако во всех случаях отмечается, что творчество, как вид деятельности, является неотъемлемым атрибутом креативности как личностного свойства.

Установлено, что на сегодняшний день является сложным многомерным явлением, которое трактуется как способность к генерированию новых идей, созданию оригинальных объектов материального и нематериального мира, структурно представленная тремя компонентами – творческим воображением, творческим мышлением и творческой активностью.

За последние годы интерес исследователей к феномену креативности очень сильно возрос. Основная причина этого – смена образовательной парадигмы со знаниевой на компетентностную. Во главу угла поставлена задача формирования у обучающихся функциональной грамотности, представляющей собой интегральное личностное свойство, обеспечивающее комплексное освоение ребенком научных знаний с возможностью их

творческого преобразования и применения в жизни. Креативность выступает в качестве параметра функциональной грамотности, в силу чего вопросам развития креативности в образовательной деятельности уделяется повышенное внимание.

Разработка методических аспектов деятельности педагогов по развитию у обучающихся креативности предполагает учет самых разнообразных факторов, влияющих на процесс и результат развития креативности. К числу наиболее значимых факторов относятся возрастные закономерности развития ребенка на определенном этапе онтогенеза и особенности межполушарного взаимодействия в коре головного мозга.

На сегодняшний день установлено, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности, что обусловлено, прежде всего, интенсивным созреванием и высокой пластичностью центральной нервной системы ребенка. Кроме того, в младшем школьном возрасте, в связи с освоением ребенком учебной деятельности, наиболее отчетливо начинают проявляться признаки межполушарной асимметрии, в результате чего четко устанавливается отнесенность ребенка к праворуким или леворуким. Леворукие дети обладают целым рядом особенностей, проистекающих из доминирования у них правого полушария: они более эмоциональны, чем праворукие дети; обладают богатым воображением; выполнение операций, требующих аналитического подхода и логичности, вызывает у них затруднения; они быстрее решают задачи и способны предложить несколько вариантов решения одной и той же задачи и др. Таким образом, потенциал креативности у леворуких детей выше, чем у праворуких, однако развитие у них креативности требует особого подхода.

Целью эмпирического исследования креативности детей младшего школьного возраста являлась проверка гипотезы о том, что креативность леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста существенно различается по таким параметрам, как творческое воображение, творческое мышление и творческая активность.

Для проведения исследования применялись следующие методики: тест креативности «Закончи рисунок» Е. Торренса (творческое воображение), тест дивергентного мышления Ф. Вильямса (творческое мышление), опросник креативности Дж. Джонсона (творческая активность).

Полученные в ходе исследования эмпирические данные свидетельствуют о наличии существенных различий в распределении младших школьников по уровням развития всех компонентов креативности в выборках леворуких и праворуких детей, а именно:

- по параметру «творческое воображение» высокий уровень демонстрирует почти вдвое больше леворуких детей, нежели праворуких; низкий уровень развития творческого воображения в выборке леворуких младших школьников, напротив, существенно меньше, чем в выборке праворуких младших школьников;

- младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления в выборке леворуких детей втрое больше, а с низким уровнем диагностируемого параметра в этой выборке вдвое меньше, чем в выборке праворуких младших школьников;

- втрое больше леворуких младших школьников, в сравнении с праворукими детьми, являются обладателями высокого уровня творческой активности; доля леворуких детей с низким уровнем творческой активности существенно меньше доли праворуких детей, демонстрирующих низкий уровень творческой активности.

В процессе исследования был выявлен ряд особенностей, отличающих креативность леворуких детей от креативности праворуких младших школьников.

По параметру творческого воображения отмечается, что в работах леворуких младших школьников вдвое больше изображений с высокой степенью оригинальности. Изображений с высокой степенью оригинальности, полученных при тестировании леворуких младших школьников, в работах праворуких детей не встречалось.

В ходе диагностики творческого мышления обнаружена более высокая скорость выполнения леворукими детьми предъявляемых заданий. Высокая скорость выполнения заданий не оказывала негативного воздействия на результат. Частота выполнения изображений дорисовыванием внутри исходного объекта и за его пределами одновременно в выборке леворуких детей втрое больше, в сравнении с частотой таких изображений в выборке праворуких детей.

Что касается творческой активности, то среди леворуких детей намного чаще встречается широкий круг интересов и ярко выраженная потребность пробовать себя в различных видах деятельности. При этом дети чувствуют себя достаточно уверенно и легко переключаются с одного вида деятельности на другой. Среди леворуких младших школьников гораздо чаще, чем в выборке праворуких детей, встречаются случаи, когда вовлечение в продуктивную деятельность стимулирует проявление детьми активности.

На основании всей совокупности эмпирических данных и их сравнительного анализа сделан вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования подтвердилась. На основании полученных результатов были предложены рекомендации по развитию составляющих креативности младших школьников.

Таким образом, все задачи решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алиева К.Р. Психология формирования творческого потенциала личности. СПб.: Речь, 2009. 145 с.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Сов. радио, 1979. 105 с.
3. Амбидекстрия – что это такое? Как развить амбидекстрию? Плюсы и минусы амбидекстрии. URL: <http://fb.ru/article/222206/ambidekstriya--chto-eto-takoe-kak-razvit%20ambidekstriyu-plyusyi-i-minusyi-ambidekstrii> (Дата обращения: 16.02.2021).
4. Барышева Т.А. Креативность. Опыт самопознания – технология рефлексивной самоорганизации студентов в информационной образовательной среде // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2013. № 158. С. 26–36.
5. Блох М.А. Творчество в науке и технике // Российская Государственная библиотека. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008839465> (Дата обращения: 18.03.2021).
6. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 35–41.
7. Богоявленская Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005. 176 с.
8. Волкова О.В. Онтогенетический подход к исследованию феномена выученной беспомощности // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2013. № 6 (23). URL: <http://mprj.ru> (Дата обращения: 20.02.2021).
9. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. 244 с.
10. Горбачева В.В., Чобанян А.Р. Логика правой и левой // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 2. С. 483–487. URL: <http://e-koncept.ru/2017/570096.htm> (Дата обращения: 03.04.2021).

11. Гусова А.Д. Эти невероятные левши // Психология. Пермь, 2007. №11. С. 19–20.
12. Дорфман Л.Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности // Личность, креативность, искусство. Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, 2002. С. 89–120.
13. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
14. Дружинин В.Н. Экспериментальное наследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4. С. 25–45.
15. Еремеева Е.В. Психолого-педагогические особенности младших школьников и их учет при организации учебно-исследовательской деятельности с целью формирования метапредметных компетенций // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov-i-ih-uchet-pri-organizatsii-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-s-tselyu> (Дата обращения: 26.02.2021).
16. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
17. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 448 с.
18. Клепалова Ю.А. Определение понятий творчества и креативности в психологии // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2008. Вып. 6. С. 254–256.
19. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Психология творчества. М.: Педагогика, 1990. С. 131–148.
20. Кто такой амбидекстр. URL: <http://www.grc-eka.ru/eto/ambidekstr.html> (Дата обращения: 20.03.2021).
21. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших

школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта. Саратов, 2012. 24 с.

22. Кыштымова И.М. Научные подходы к развитию креативности // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 5. С. 6–14.

23. Лебедева Н.М. Социокультурные факторы креативности и инноваций: кросс-культурный подход. М.: Макс Пресс, 2011. 520 с.

24. Левши. Статистика. URL: <http://www.levshei.net/11stat.html> (Дата обращения: 08.04.2021).

25. Леутин В.П., Николаева Е.Н. Функциональная асимметрия головного мозга: мифы и действительность. СПб.: Речь, 2005. 368 с.

26. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 128 с.

27. Найданова Г.Е., Брызгалова С.О. Особенности межполушарной асимметрии у детей с задержкой психического развития // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhpolusharnoy-asimmetrii-u-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya> (Дата обращения: 14.03.2021).

28. Николаева Е.И., Буркова С.А., Казначеева Н.Б. Проблемы обучения одаренных детей и феномен двойной исключительности в общеобразовательной школе // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-odarenyh-detey-i-fenomen-dvoynoy-isklyuchitelnosti-v-obscheobrazovatelnoy-shkole> (Дата обращения: 12.02.2021).

29. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы // Электронная научная педагогическая библиотека МГППУ. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/ode/ode-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ode/ode-001.htm#$p1) (Дата обращения: 02.02.2021).

30. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие // ЭБС Издательского центра «Академия». URL: http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/ovcharova_20953.pdf (Дата обращения: 20.01.2021).

31. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога //

Электронная научная педагогическая библиотека PedLib.ru. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0321/5_0321-1.shtml (Дата обращения: 21.02.2021).

32. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования // Электронная библиотека Государственной научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского. URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:10186> (Дата обращения: 13.04.2021).

33. Поляков В.М., Колесникова Л.И. Популяционные аспекты межполушарной асимметрии (обзор литературы отечественных и зарубежных авторов) // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/populyatsionnye-aspekty-mezhpolusharnoy-asimmetrii-obzor-literatury-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-avtorov> (Дата обращения: 15.04.2021).

34. Пономарев Я.А. Психология творчества // Электронная универсальная библиотека КООБ. URL: https://www.koob.ru/ponomarev_y_a/psihologiya_tvorchestva (Дата обращения: 20.03.2021).

35. Постоева В.А., Пахомов В.П. Современные нейropsихологические представления о феномене левшества // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-neypsichologicheskie-predstavleniya-o-fenomene-levshestva> (Дата обращения: 16.03.2021).

36. Сахановская О.Н. Психологические особенности младших школьников // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov> (Дата обращения: 20.01.2021).

37. Семенович А.В. Эти невероятные левши: практическое пособие для психологов и родителей. М.: Генезис, 2008. 250 с.

38. Соколова М.А. Психолого-педагогические аспекты обучения леворуких детей в классах фортепиано современных детских музыкальных школ/детских школ искусств (дмш-дши) // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-obucheniya-levorukih-detey-v-klassah-fortepiano-sovremennyh-detskih-muzykalnyh-shkol-detskih-shkol> (Дата обращения: 20.03.2021).

39. Сорокоумова Е.А., Попова В.К. Развитие когнитивной сферы современных младших школьников в учебной деятельности // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnoy-sfery-sovremennyh-mladshih-shkolnikov-v-uchebnoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 12.02.2021).

40. Сосновский Б.А. Возрастная и педагогическая психология. М.: Юрайт, 2017. 359 с.

41. Христенко Г.И. Творчество, творческие способности и креативность как психолого-педагогические категории // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-tvorcheskie-sposobnosti-i-kreativnost-kak-psihologo-pedagogicheskie-kategorii> (Дата обращения: 15.03.2021).

42. Широкова И.В. Психологические аспекты леворукости: понятие, причины, особенности // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-levorukosti-ponyatie-prichiny-osobennosti> (Дата обращения: 13.02.2021).

43. Шишкина Л.И. Креативность и творчество: соотношение понятий // Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-i-tvorchestvo-sootnoshenie-ponyatiy>

44. Энгельмейер П.К. Теория творчества // Электронная библиотека ЛитРес. URL: <https://www.litres.ru/p-engelmeyer/teoriya-tvorchestva/> (Дата обращения: 24.03.2021).

45. Юдина Т.А. Проблема психологической готовности к школе в

работах Л.И. Божович // Портал психологических изданий Psyjournals.ru.
URL: https://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30164_full.shtml (Дата обращения:
20.02.2021).

46. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 214 с.

47. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии: Искусствознание и психология художественного творчества. М., 1988. С. 31–50.

48. Mednick S.A. The associative basis of the creative process / Psychological Review. 1962. v. 69. P. 220–232.

49. Repucci L.C. Definitions of Creativity // The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. Cambridge University Press. 1988. 118 p.

50. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and learning. 1965. P. 663–679.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 1

Результаты исследования по тесту креативности «Закончи рисунок»

Е. Торренса

Выборка 1 (леворукие дети)				Выборка 2 (праворукие дети)			
Код испытуемого	Количество оригинальных объектов	Количество стандартных объектов	Уровень развития	Код испытуемого	Количество оригинальных объектов	Количество стандартных объектов	Уровень развития
Л-1	4	6	Низкий	П-1	0	10	Низкий
Л-2	2	8	Низкий	П-2	2	8	Низкий
Л-3	3	7	Низкий	П-3	1	9	Низкий
Л-4	5	5	Средний	П-4	3	7	Низкий
Л-5	6	4	Средний	П-5	2	8	Низкий
Л-6	6	4	Средний	П-6	3	7	Низкий
Л-7	5	5	Средний	П-7	6	4	Средний
Л-8	7	3	Средний	П-8	5	5	Средний
Л-9	8	2	Высокий	П-9	5	5	Средний
Л-10	8	2	Высокий	П-10	5	5	Средний
Л-11	8	2	Высокий	П-11	8	2	Высокий
Л-12	10	0	Высокий	П-12	8	2	Высокий

Таблица 2

Результаты исследования по тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса

Код испытуемого	Количественные оценки по критериям (в баллах)					Суммарное значение	Уровень развития
	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Название		
Выборка 1 (леворукие дети)							
Л-1	7	4	18	10	18	57	Низкий
Л-2	7	5	21	13	22	68	Низкий
Л-3	7	5	19	11	20	62	Низкий
Л-4	10	7	25	17	24	83	Средний
Л-5	10	6	23	15	23	77	Средний
Л-6	8	7	22	15	23	75	Средний
Л-7	9	7	25	17	23	81	Средний
Л-8	9	6	24	16	25	80	Средний
Л-9	10	7	25	17	23	82	Средний
Л-10	12	11	28	26	28	105	Высокий
Л-11	11	10	32	24	31	108	Высокий
Л-12	12	11	33	31	33	120	Высокий
Выборка 2 (праворукие дети)							
П-1	7	4	16	9	17	53	Низкий
П-2	7	4	18	9	21	59	Низкий
П-3	7	4	20	12	22	65	Низкий
П-4	7	5	21	13	20	66	Низкий
П-5	7	5	19	12	19	62	Низкий
П-6	7	4	19	10	19	59	Низкий
П-7	10	7	24	15	23	79	Средний
П-8	8	6	23	17	23	77	Средний
П-9	9	6	25	16	24	80	Средний

Окончание таблицы 2

Код испытуемого	Количественные оценки по критериям (в баллах)					Суммарное значение	Уровень развития
	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Название		
Выборка 2 (праворукие дети)							
П-10	9	7	22	17	23	78	Средний
П-11	9	6	25	15	24	79	Средний
П-12	11	10	29	23	31	104	Высокий

Таблица 3

Результаты исследования по опроснику креативности Дж. Джонсона

Выборка 1 (леворукие дети)			Выборка 2 (праворукие дети)		
Код испытуемого	Количество баллов	Уровень развития	Код испытуемого	Количество баллов	Уровень развития
Л-1	14	Низкий	П-1	12	Низкий
Л-2	18	Низкий	П-2	14	Низкий
Л-3	17	Низкий	П-3	9	Низкий
Л-4	14	Низкий	П-4	16	Низкий
Л-5	22	Средний	П-5	11	Низкий
Л-6	25	Средний	П-6	9	Низкий
Л-7	26	Средний	П-7	13	Низкий
Л-8	23	Средний	П-8	22	Средний
Л-9	23	Средний	П-9	24	Средний
Л-10	29	Высокий	П-10	24	Средний
Л-11	37	Высокий	П-11	23	Средний
Л-12	34	Высокий	П-12	32	Высокий

Таблица 4

Упражнения на развитие креативности у леворуких детей

Компонент креативности	Упражнения
Творческое воображение	Ребенку предъявляется изображение целого объекта и предлагается «разобрать» его на части. Каждую часть дорисовать до нового объекта. Затем соединить все полученные изображения в единую композицию.
	Ребенку предлагается любой предмет из окружающей обстановки. Задача – придумать фантастическую историю происхождения этого предмета.
Творческое мышление	Ребенку предлагается написать рассказ-описание того, чего не существует.
	Ребенку предлагается любой слог. Задача – записать как можно больше слов, в составе которых есть этот слог. Место расположения слога в слове не имеет значения.
Творческая активность	Ребенку предлагается нарисовать карту сокровищ капитана Флинта и на ее основе изготовить настольную игру (написать правила игры, смастерить фишки, кубик)
	Ребенку предлагается изображение какого-либо объекта. Задача – изготовить макет этого объекта (предмета). Выбор материалов и технологии – на усмотрение ребенка.

Таблица 5

Упражнения на развитие креативности у праворуких детей

Компонент креативности	Упражнения
Творческое воображение	Ребенку предлагается несколько элементов изображений. Их нужно объединить в один объект и придумать ему название.
	Ребенку предлагается любой предмет окружающей обстановки. Задача – придумать 5 способов его применения не по прямому назначению.
Творческое мышление	Ребенку предлагается две знакомых ему сказки. Задача – придумать новую сказку, комбинируя персонажей и события обеих сказок по собственному усмотрению.
	Ребенку предлагается любая буква алфавита. Задача – записать 5 слов, в которых эта буква есть в начале, 5 слов – с буквой в середине, 5 слов – с буквой в конце слова.
Творческая активность	Детям предлагается составить сборник собственных загадок. Каждый вытягивает по три карточки с изображениями тех предметов (объектов), о которых нужно сочинить загадки.
	Ребенку предлагается набор мячиков для настольного тенниса. Задача – изготовить из них набор мини-игрушек «Смешарики». Материалы и технику исполнения ребенок выбирает на свое усмотрение.