

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

ЛИНГЕ НАДЕЖДА ВЯЧЕСЛАВОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ
ЗРЕНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

18.05.2019

Руководитель
канд. психол. наук, доц. Миллер О.М.

18.05.2019

Дата защиты

18.06.2019

Обучающийся

Линге Н.В.

Оценка

Красноярск 2019

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	1
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	6
1.1. Понятия «креативность», «личностная креативность» и «творческое мышление» в психолого-педагогической литературе	6
1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста	18
1.3. Личностная креативность и творческое мышление детей младшего школьного возраста с нарушением зрения	22
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	36
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	38
2.1. База исследования	38
2.2. Методический аппарат исследования	40
2.3. Анализ результатов исследования	42
2.4. Рекомендации по развитию креативности и творческого мышления детей младшего школьного возраста с нарушением зрения	48
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	60
Приложение А.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Педагогика нашего времени на первое место ставит принцип гуманизации обучения и развития детей, при этом главной признается направленность на развитие личности, талантов, креативности и способностей ребенка. В одном из главных документов, посвящённых детям, «Конвенции о правах ребенка» чётко обозначена роль реализации индивидуальности формирующейся личности. В то же время, обеспечить учет индивидуальных характеристик ребенка в процессе воспитания и обучения можно исключительно при дифференцированном подходе. Развивающие программы должны быть адресованы группам детей в зависимости от особенностей таких групп. Важнейшее место при этом в индивидуально-личностном развитии ребёнка отводится его творческому потенциалу, уровню развития креативности. Возникшее в последнее время противоречие между социальным заказом общества на творческую личность и недостаточной разработанностью практических приложений развития одаренности, в том числе детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, стимулирует рост интереса к проблеме креативности в детском возрасте [1].

В связи с изложенным выше, значительную актуальность приобретают исследования, направленные на определение условий, способствующих раскрытию и реализации креативности ребенка. В то же время именно младший школьный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях развития креативности (Г.Ю. Айзенк, Д.Б. Богоявленская, Ю.В. Величко, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, И.В. Фокина и др.). Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте активное развитие познавательных процессов и эмоций соотносится с не менее активным развитием личности ребенка [19].

Теоретические предпосылки для изучения природы креативности, возможностей ее развития и диагностики были созданы благодаря успехам дифференциальной, педагогической, возрастной, генетической психологии,

психологии личности и психологии развития. Развитие личности ребенка - сложный процесс, прослеживающийся на всех этапах индивидуального развития, что делает необходимым изучение развития личности и креативности, необходимо начиная с раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. Особенно это актуально в отношении детей, имеющих какие - либо патологии в развитии, в частности – детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Цель исследования: изучить взаимосвязь личностной креативности и творческого мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между личностной креативностью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, а именно: чем более у них развито воображение, тем легче они могут выделить главное и понять суть проблемы.

Объект исследования: личностная креативность и творческое мышление.

Предмет исследования: взаимосвязь личностной креативности и творческого мышления детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Провести эмпирическое исследование.
3. Проанализировать полученные данные.
4. Дать рекомендации по развитию личностной креативности и творческого мышления младших школьников с нарушением зрения.

Методы исследования:

1. Теоретические:
 - анализ литературы по проблеме исследования;
2. Эмпирические:

- наблюдение;
- тест «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса;
- «Опросник креативности» Джонсона в адаптации Е.Е. Туник.

База исследования: 14 детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и 14 детей младшего школьного возраста без нарушений зрения. Исследования проводились на базе МБОУ СОШ № XX и Специальная коррекционная общеобразовательная школа для слабовидящих детей № XX.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1. Понятия «креативность», «личностная креативность» и «творческое мышление» в психолого-педагогической литературе

Вопрос творческого мышления и развития вставал еще во времена античной философии такими философами как Платон, Гераклит и многими другими. В античных представлениях творчеству свойственны две формы: божественное – акт рождения Вселенной, и человеческое – искусство, ремесло [8]. В Средние века творчество приписывалось исключительно Богу, человек же должен был только следовать божественному и не мог претендовать на создание чего-то оригинального, неповторимого, исключительного. Это могло интерпретироваться как ересь. Только в период Ренессанса человек был приравнен Богу и в творчестве совершается усиление его антропологического звучания [12].

Дальнейшее развитие понятия творчества связано с усилиями философов Нового времени. Например, И. Кант в XVIII веке предложил концепцию творчества, согласно которой творческая деятельность – это продуктивная способность воображения [12]. Известный представитель немецкой классической философии Фридрих Шеллинг утверждал, что наряду с сознанием в творчестве участвует и бессознательная деятельность [13].

Следующий шаг в понимании творчества сделали представители ассоцианизма. Однако ассоцианисты рассматривали в качестве основного механизма умственной деятельности человека ассоциацию идей и образов. И поэтому ассоциативная психология не смогла дать объяснение закономерностям творческого мышления [6].

Впервые выделили мышление как специфический процесс в интеллектуальной деятельности представители Вюрцбургской школы. О. Кюльпе, К. Марбе, Н. Ах в противоположность ассоцианистам

рассматривали мышление в качестве внутренней деятельности по решению задач, что предполагало наличие творческого усилия [15]. Отто Зельц продолжил исследования вюрцбургской школы, исследуя процесс мышления в единстве механизмов репродуктивной и продуктивной деятельности и интерпретируя творческую деятельность как основанную на перекомбинировании творческого опыта [3].

Отечественный психолог Л.С. Выготский характеризует личность как интегрированное образование. Развитие личности происходит на протяжении всего жизненного пути, при этом одним из наиболее значимых критериев личности является именно творчество, так как в процессе жизнедеятельности развивается воображение как некий внутренний механизм, который обеспечивает проявление творчества. Личностная креативность же в свою очередь – характеристика личности, которая говорит о способности человека к творчеству. Исследуя психологию творчества, Л.С. Выготский указывает на совершенную необходимость развития способности к созданию чего-либо нового, при этом абсолютно все равно, будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или уже известным «настроением ума или чувства человека» [43].

Другой выдающийся отечественный психолог С.Л. Рубинштейн понимал под творчеством деятельность, «созидающую нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.» [25].

Современный исследователь В.Б. Ольшанский утверждает, только человек, обладающий развитым внутренним планом действий, может быть способен к полноценной творческой деятельности. При этом для творчества необходима не только сумма специальных знаний в той или иной области деятельности, но и определенные личностные качества, без которых невозможно подлинное творчество [22].

Как видим, важнейшей характеристикой творчества отечественные психологи считали развитие личности. Исследователями при этом

выделяются основные факторы, без которых невозможно реализовать творческую активность:

- прежде всего, это креативность;
- затем творческий потенциал;
- надситуативная активность;
- интеллектуальная активность [13].

По мнению М.М. Кашапова, креативность – это «совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивные преобразования в деятельности личности». Основные характеристики креативности - наличие интеллектуальной творческой инициативы, своеобразная открытость новому опыту, чувствительность к неизвестному, умение видеть незаметное для других и ставить проблемы, которые ещё не были поставлены [22]. Это, безусловно, определение личностных характеристик креативности, когда в понятие творческого потенциала включают не только способность к созданию нового в науке или искусстве, но и нестандартность отношения к себе, труду, общению, взаимодействию, решению различных проблемных ситуаций и вообще к жизни в целом [13].

В.А. Петровский для характеристики механизма творческой активности личности ввел принцип надситуативной активности. Этот принцип активности постулирует способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Посредством этого субъект преодолевает внешние и внутренние барьеры деятельности [26].

Д.Б. Богоявленская также определяет креативность как ситуативно-нестимулированную активность, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы поставленной перед личностью проблемы. Автор утверждает, что креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от вида деятельности, которой они занимаются. При этом Д.Б. Богоявленская полагает, что интеллектуальная активность – это интегральное образование, свойство целостной личности, отражающее процессуальное взаимодействие

интеллектуальных и мотивационных компонентов системы в их единстве и обеспечивающее способность человека к ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности [3].

А.М. Матюшкин показал, что проявление творческой активности личности не зависит от социальных условий воспитания, не имеет жесткой психофизиологической детерминации и не отражается в типичности личностных проявлений. Единственными общими чертами, характерными для творчески активных людей, выступают их выраженная эмоциональная гибкость и индивидуальность [32].

Анализ литературы показал, что одним из главных факторов креативности является мотивация творческой деятельности. При этом творчество часто рассматривают в качестве одного из видов увлеченности - некоторого опыта, дающего творцу ощущение радости и счастья. В противоположность этому тревога и угрозы являются препятствием на пути к творчеству. Трудно быть творческим, когда твоя жизнь подвергается опасности [40].

Необходимо отметить, что отечественные психологи связывают творчество с порождением «новообразований»; обобщенных знаний – по В.В. Давыдову; целей и смыслов – по А.Н. Леонтьеву, О.К. Тихомирову; способов действий – по Я.А. Пономареву; познавательных мотиваций – по А.М. Матюшину; перцептивных образов – по В.П. Зинченко» [21, с. 310].

В последние десятилетия отечественными психологами разработан ряд своеобразных концепций, которые связаны с процессами творчества и особенностями психической деятельности творческой личности (Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, В.В. Шадриков и другие).

В концепции «интеллектуальной активности» Д.Б. Богоявленской «интеллектуальная активность» является единицей творчества, которая находит выражение через интеллектуальную инициативу – продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, несмотря на внешние

факторы. Данная внутренняя потребность, с точки зрения автора, выступает в качестве двигателя творчества [33].

Более структурированную модель творческого мышления предлагает Я.А. Пономарев, согласно которому творческий акт входит в контекст интеллектуальной деятельности по следующему алгоритму: на начальном этапе постановки проблемы активно сознание, затем – на этапе решения – активно бессознательное, а отбором и проверкой правильности решения на третьем этапе занимается сознание [5]. Если мышление, прежде всего, характеризуется логичностью, то творческий продукт проявляется только как побочный. Поэтому, процесс решения задачи дает как прямые продукты – заранее планируемые результаты, так и побочные продукты, которые изначально не подвергались планированию и организуются автоматически. Прямые продукты решения всегда осознаются субъектом, так как заранее подвергаются планированию; побочные продукты часто не осознаются. Понимание их в основном именуют «озарением» или инсайдом [19].

Психологическая мысль в зарубежной психологии также активно исследовала творчество. По мнению М. Бодена креативность можно разделить на большую и малую. Малая или иными словами «личностная» креативность относится к обыденной жизни человека и к заурядным ситуациям, в то время как большая или «историческая» креативность, имеет дело с достижениями, оказавшими большое влияние на науку, культуру и общество, например, творческие достижения Леонардо да Винчи и В. Вундта [2].

Иначе воспринимали креативность представители глубинной психологии. Так З. Фрейд, основатель психоанализа, предполагал, что в основе креативности лежит процесс сублимирования, при котором исключительно сильному сексуальному возбуждению, исходящему от источников сексуальности, открывается выход и применение в других областях, и, прежде всего, в творчестве [3]. Иная позиция была у К.Г. Юнга, основателя аналитической психологии, согласно которому в основе

творчества лежит процесс индивидуации, то есть постепенного выделения индивидуального сознания из коллективного бессознательного [20].

В рамках этого подхода впервые была создана попытка вычленения фактора, который находится в основе мыслительной активности. Если З. Фрейд, полагал, что творческий продукт выступает в качестве итога косвенного выражения сексуальной и агрессивной энергии, которой не дали проявить себя более прямым путем, то А. Адлер, создатель индивидуальной психологии, переводит акценты с сексуальной сферы на социальную. К. Юнг также рассматривал стремление к творчеству как элемент базовой энергии либидо, в которую не включается сексуальность. Психоанализ впервые сделал акцент на важности проблемы мотивов и значимости бессознательного в мышлении [25].

Э. Торренс и Дж. Гилфорд, представители психометрического подхода, исследуя творческое мышление, креативность, предложили и способы измерения этих процессов. При этом Е Торренс в своих исследованиях под креативностью понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармонии [33], а Дж. Гилфорд, который рассматривал креативность в качестве самостоятельного фактора, называл ее «способностью к дивергентному мышлению» [3].

Дж. Гилфорд в процессе разработки модели интеллекта, выделил два типа мышления: дивергентное и конвергентное. Конвергентное мышление называют «интеллектуальным», так как оно связано с решением задач, имеющих единственно правильный ответ. Только дивергентное мышление можно назвать «креативным», поскольку именно оно является средством порождения оригинальных творческих идей. Дивергентное мышление допускает существование нескольких правильных ответов на один и тот же вопрос [32].

Дж. Гилфорд определяет шесть характеристик креативности личности:

- 1) способность личности к поиску и постановке творческих проблем;

- 2) способность личности к формированию значительного числа идей;
- 3) гибкость – способность к продуцированию значительного числа идей;
- 4) оригинальность – способность находить нестандартные ответы на стандартные и нестандартные вызовы;
- 5) способность оптимизировать объект, добавляя к нему различные детали;
- 6) способность к анализу и синтезу в рамках любой ситуации [2].

Теория дивергентного мышления предусматривает в качестве основания для творчества подвергнуть анализу способность к порождению множества решений на основе однозначных данных. Теория конвергентного мышления отличается от теории дивергентного мышления тем, что диагностируется традиционными тестами интеллекта и направлена на поиск единственно верного результата. Таким образом, по Дж. Гилфорду, интеллект и креативность не только не тождественны, но и представлены взаимопротивоположными процессами [11].

Э. Торренс, характеризуя творческих людей, говорит о том, что они чаще всего склонны к дивергентному мышлению, так как значительно быстрее других решают задачи с множеством вариантов ответов. Будучи при этом автором «теории интеллектуального порога», Э. Торренс полагает, что креативность и интеллект образуют единый фактор, поэтому интеллект обеспечивает определенный, базовый уровень креативности, но в то же время не является ни единственным, ни определяющим фактором формирования креативности [29].

В творческой активности личности выделяются два момента: операциональный (собственно креативность и творческие способности личности) и ценностный (жизненная позиция личности, её социальная ответственность), причем второй аспект играет решающую роль для проявления творческого поведения. Утверждается также значимая роль мировоззрения человека в становлении его как творца: «Если

интеллектуальная одаренность не влияет непосредственно на творческие успехи человека, если в ходе развития креативности формирование определенной мотивации и личностных черт предшествует творческим проявлениям, то можно сделать вывод об особом типе личности – «Человек творческий» [11].

Креативность личности может проявляться в различных видах творческой деятельности и с различным материалом – как правило, словесным при вербальной креативности и образным – при креативности образной [31].

Таким образом, можно сделать вывод, что креативность – это достаточно широкая характеристика психики человека, которая определяется не только способностью к творчеству, но и комплексом иных психологических характеристик личности: её эмоциональной подвижностью, уровнем проявленности мотивации, способностью к эмпатии, уровнем интеллектуального развития, сложившимися коммуникативными качествами, особенностями восприятия и пр. При этом собственно наличие такой особенности, как креативность вовсе не делает человека творцом – для творчества необходимы многие условия, не последними из которых выступает желание творить и способность бороться с ленью [14].

Отечественные и зарубежные исследователи акцентируют внимание на том, что творчеству присуща настолько своеобразная специфика, что его не только сложно исследовать, но трудно даже дать ему характеристику. В первую очередь, это связано с возникновением проблемы перевода понятия «творчество» в различных языковых культурах. Во-вторых, сложность состоит в трудностях перевода. В научных трудах западных психологов широко применяется термин «креативность», который в зависимости от контекста, имеет значение и «творчество» и «способность к творчеству», и «творческое мышление». В русскоязычной литературе каждый из данных терминов обозначает отдельное понятие. В то же время в некоторых

исследованиях эти термины не разграничиваются и часто используются как синонимы [19].

В теории «инвестирования», которая предложена Р. Стернбергом и Д. Лавертом, креативным человеком считают человека, стремящегося осуществлять занятие неизвестными или непризнанными идеями; он может верно, произвести оценку потенциала развития идеи и возможного спроса на нее. Творческий человек, несмотря на сопротивления среды, непонимание и неприятие, может привести доказательства состоятельности идеи и направить ее в работу. В своих работах Р. Стернберг писал о том, что проявление творческих способностей личностью могут быть обусловлены несколькими ключевыми факторами:

1. Интеллектом как способностью.
2. Знанием.
3. Стилем мышления.
4. Индивидуальными чертами.
5. Мотивацией.
6. Внешней средой.

При этом Р. Стернберг выделяет интеллектуальную способность как основную.

Для творчества наиболее являются важными следующие составляющие интеллекта:

- 1) синтетическая способность, заключающаяся в новом видении проблемы, преодолении границ обыденного состояния;
- 2) аналитическая способность, состоящая в выявлении идей, которые достойны дальнейшей разработки;
- 3) практические способности состоят в умении приводить доводы другим в ценности идеи.

Кроме того, Р. Стернберг говорил о том, что для творчества необходимым условием является независимость, самостоятельность мышления, свобода мышления от различного рода стереотипов и влияния из

вне. Р. Сернберг полагает, что одной из особенностей творческого человека является способность самостоятельно ставить проблему и автономно ее решать [21].

Э. Торренс считает, что творческое мышление и креативность являются схожими понятиями и считал их едиными в процессе решения проблемы. Анализируя творческое мышление как естественный процесс, порожденный сильной потребностью человека в снятии напряжения, которое возникает в ситуации неопределенности или незавершенности. Э. Торренс предусматривал возможность открывать как способности к творчеству, так и условия, охватывающие и способствующие этому процессу, а также производить оценку его продуктов (результатов). В соответствии с этим

Э. Торренс создал серию тестов на креативность «от дошкольников до взрослых», создал программу развития творческих способностей детей. Тесты систематизированы в вербальную (словесную), избирательную (фигурную, рисуночную), звуковую и двигательную батареи, воспроизводя разнообразные проявления креативности в показателях беглости (скорости), гибкости, оригинальности и разработанности идей и предполагают применение в практике обследований таких батарей в целом [20].

Длительное время изучением креативности занимался такой ученый XX века, как Эдвард де Боно, он аналогично Дж. Гилфорду, вычленяет два 10 типа мышления. Однако, если Дж. Гилфорд заострял внимание на конвергентном и дивергентном мышлении, где под последним понималось мышление творческое, преобразующее, в свою очередь Э. де Боно подчеркивает важность вертикального и латерального типов мышления, которые в определенной мере имеют схожесть с термином, взятым Дж. Гилфордом [17].

Современная психология дает описание творческому мышлению как такому, в котором «неизменными являются такие компоненты: осознание присутствия проблемы, формулирование аспектов для пояснения проблемы,

определение причины, начертание желаемой цели или решения и выбор путей достижения этой цели» [4, с. 144].

Творческое мышление, с точки зрения Н. Ашаренковой, имеет зависимость от субъективных качеств личности, к которым принадлежат: творческое воображение, выступающее в качестве необходимого условия творчества; развитость интеллекта, побуждающая человека к размышлению, систематизировать знания и аргументировать собственное решение присутствующей (возможной) проблемы; открытость новому в познании (когнитивная открытость) как проявление отношения к новой информации, опыту, легкость восприятия новых идей; кругозор, интерпретирующий способность к саморефлексии знаний, деятельности, рационализации или предложению оригинальных идей и тому подобное [4]. Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований дал основание полагать, что проблема творческого мышления еще совсем далека от разрешения, но в то же время преобладает уже достаточно разработанный и обширный методический и теоретический базис для будущих научных открытий. Беря за основу исследования проблемы мышления в психологии, а также учитывая исследования Э. де Боно, Э.П. Торранса и его научной школы, можно вывести следующую интерпретацию творческого мышления [42].

Манипулируя образами, хранящимися в памяти, то есть представлениями, человек может мысленно их расчленять, изменять их пропорции, перемещать в пространстве, окрашивать в различные цвета, заменять одни элементы другими и т.д., такая способность к мысленному преобразованию чувственных образов памяти и есть воображение. В воображении, таким образом, сливается чувственный и отвлеченный характер отражения действительности, позволяющий человеку создавать новые чувственные образы, находящиеся во внутреннем, субъективном пространстве. Представления, полученные в результате деятельности воображения, дают человеку возможность в наглядной форме представить себе образ конечного результата в форме предмета или ситуации. На

достижение этого образа и будут направлены действия, с ним будет сверяться полученный результат. Именно эта особенность отличает разумную продуктивную деятельность человека от рассудочной деятельности животных. Полученные новые образы могут анализироваться с помощью дискурсивного мышления, и на основе этого анализа в них могут вноситься соответствующие изменения соответствующей их проверкой. Активное продуктивное воображение является основой творческой деятельности человека. Практическим выводом из сказанного является следующее: успех любой деятельности человека связан со степенью четкости полученного с помощью воображения представления о конечном продукте этой деятельности [10].

Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи.

1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста

Начало младшего школьного возраста определяется В.И. Логиновой и П.Г. Саморуковой моментом поступления ребенка в школу [8]. В последние годы нижняя граница данного возрастного этапа переместилась, и многие дети становятся школьниками не с семи лет, как прежде, а с шести [12]. В соответствие с этим границы младшего школьного возраста, устанавливаются Л.Ф. Обуховой в настоящее время с шести – семи до девяти, десяти лет [20].

Обеспечение продуктивности учебного процесса в школе связано с психофизиологическим и физическим развитием детей. Активно совершенствуется работа нервной системы и головного мозга. По данным Г.С. Абрамовой, к семи годам кора больших полушарий ребёнка становится практически зрелой [16]. В то же время отделы головного мозга, отвечающие за сложные формы психической деятельности, у детей младшего школьного возраста еще не заканчивают своего формирования. Именно поэтому регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры головного мозга зачастую оказывается недостаточным [45]. Это проявляется в характерных для детей младшего школьного возраста поведенческих особенностях: дети в этом возрасте склонны легко отвлекаться, практически не способны к длительному сосредоточению, эмоциональны, чрезвычайно возбудимы [1].

Практически совпадает возникновение ситуации школьного обучения с периодом второго физиологического кризиса в семь лет, когда в организме младшего школьника происходит резкий эндокринный сдвиг. Такая перестройка систем и функций организма требует большого напряжения, тем более, что она совпадает с изменением социальных отношений и деятельности ребенка [13]. Однако некоторые исследователи полагают, что физиологический кризис в некоторой степени способствует адаптивности ребенка к обучению в школе [16].

Неравномерность психофизиологического развития в данном возрасте проявляется в различии темпов развития в зависимости от пола: девочки по-прежнему опережают мальчиков - в младших классах «за одной и той, же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте» [22].

По мнению некоторых исследователей, младшие школьники недостаточно способны сопротивляться утомлению. Несмотря на постоянное развитие умственной работоспособности, в целом качество и продуктивность работы в данном возрасте примерно вдвое ниже, чем показатели умственной работоспособности старшеклассников [32].

Безусловно, ситуация развития ребенка меняется, когда он становится школьником. Младший школьник, несомненно, является «общественным» субъектом, он получает социально значимые обязанности, выполнение которых незамедлительно получает общественную оценку. При этом вся система жизненных отношений детей младшего школьного возраста перестраивается в зависимости от того, сколь успешно они справляется с новыми требованиями социальной среды [28]. При этом резко возрастают возможности развития интеллекта, на качественно ином уровне реализуется весь потенциал развития младшего школьника как активного субъекта деятельности, приобретающего опыт поведения в школьном мире, а также познающего самого себя и окружающий мир [34].

По мнению одного из корифеев возрастной и социальной психологии Г.С. Абрамовой, младший школьный возраст выступает чрезвычайно сензитивным для:

- развития мотивов обучения, формирования устойчивых познавательных интересов и потребностей;
- формирования наиболее продуктивных навыков и приемов реализации учебной работы;
- раскрытия личностных способностей и особенностей;

- формирования навыков самоконтроля, саморегуляции и самоорганизации;
- формирования адекватной Я-концепции, самооценки, развития критичности по отношению миру и себе в этом мире;
- принятия различных социальных норм, нравственного развития личности;
- формирования навыков продуктивной коммуникации со сверстниками, формирования прочных дружеских связей [4].

Значимые новообразования проявляются во всех без исключения сферах психического развития младшего школьника: преобразуется его интеллект, личность, развиваются социальные отношения. И дети в этом возрасте, продолжая с увлечением играть, все же главное внимание уделяют учебной деятельности, которая становится ведущей в этом возрасте [33]. Именно с ней связаны важнейшие изменения, которые наблюдаются в развитии психики детей младшего школьного возраста. В её рамках формируются психологические новообразования, которые сопровождают наиболее значимые достижения в развитии детей данной возрастной группы и выступают в качестве основы, обеспечивающим развитие уже в подростковом возрасте [12].

Как раз переход в школу из среды дошкольных учреждений создает необходимые условия для формирования познавательных потребностей младшего школьника, готового с большим интересом изучать окружающий мир, принимать новые знания, формировать новые умения и навыки [25]. В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. Своеобразная «утрата детской непосредственности» характеризует сложившийся уровень развития мотивационно-потребностной сферы ребёнка, что позволяет ему не действовать непосредственно, а руководствоваться сообразными ситуации сознательными целями, социально принятыми нормами, правилами и способами поведения [19].

В это же время начинает складываться принципиально иной тип отношений с окружающими ребёнком людьми. На место безусловного авторитета взрослого приходит важность общения со сверстниками, прежде всего, со сверстниками, в том числе одноклассниками. Конечно, это имеет как положительное, так и отрицательное значение для развития ребёнка [16].

В целом, центральными новообразованиями ребёнка на данном возрастном этапе выступают:

- изменения в развитии возможностей произвольной регуляции собственного поведения и деятельности, связанные с развитием уровня самоконтроля;
 - возникновение рефлексии, произвольного анализа, формирование продуманности поступков;
 - формирование более глубокой заинтересованности в объективном познании действительности;
 - смена ориентации со значимого взрослого на группу друзей своего возраста [42].

Таким образом, анализ литературы показал, что в младшем школьном возрасте происходят многочисленные изменения, как в физиологии, так и в психологии ребенка. Эти изменения подготавливают детей к проявлению личностной креативности и творческому мышлению.

1.3. Личностная креативность и творческое мышление детей младшего школьного возраста с нарушением зрения

Дети с нарушением зрения имеют ограничения в различных видах деятельности, в том числе, и в творческой. Они не самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. У таких детей отсутствует опыт широких социальных контактов, возможности получать опыт от сверстников, которые есть у обычного ребенка. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения различного рода способностей и навыков крайне ограничены [10].

Дети, имеющие нарушения, связанные со зрением не способны к восприятию окружающего их мира, во всем его качественном разнообразии, поскольку у этих детей происходит искажение сенсорных эталонов. При нарушении зрительных функций у ребенка может появиться ряд отклонений, которые связаны с ослаблением познавательных процессов (восприятия, воображения, наглядно-образного мышления), происходят изменения в развитии быстроты и координации движений, их точности, темпа, мелкой моторики, ограничивается овладение социальным опытом. Дети с косоглазием и амблиопией из-за монокулярного характера зрения и снижения зрения переживают значительные трудности, которые могут быть связаны с различением цвета, определением его насыщенности, восприятием оттенков и светлоты предметов, величины объемных предметов [18].

Проблемы, с которыми приходится сталкиваться детям с нарушением зрения в изучении окружающего мира, приводят к возникновению целого ряда проблем, например, таких как страхи, тревожность и т.д. Чаще всего окружающий их мир вызывает у детей опасения, пугает их. В частности причиной возникновения эмоционального напряжения является то, что ребенок не имеет возможности выразить свои переживания способами, которыми это делают здоровые дети, например, в игре. Следствием этого

становится возникновение поведенческих проблем и, в свою очередь, это становится достаточно серьезным препятствием в развитии ребенка [38].

Как отечественные, так и иностранные специалисты в области психологии акцентируют свое внимание на том, что важно не только обогащать ребенка навыками, умениями, знаниями, опытом и т.д., но необходимо совершенствовать и развивать его психические функции и процессы. Всё это имеет огромное значение для развития творческой активности ребенка, так как детям младшего школьного возраста свойственно фантазировать, воображать и проявлять нестандартность своего мышления [25].

Задача заключается в том, чтобы содействовать и помогать детям младшего школьного возраста с нарушением зрения развивать свое творческое мышление и на сегодняшний день эта задача остается актуальной.

Важно помнить, что работая с детьми, которые имеют нарушение зрения, существует необходимость учитывать особенности зрения каждого ребенка и отклонения, которые вызывает конкретное нарушения. Именно поэтому каждому ребенку младшего школьного возраста с нарушением зрения необходим особый, индивидуальный подход. Под индивидуальным подходом понимается освещенность рабочего места, нагрузка на зрение должна быть дозированной, все учебные пособия и материалы должны быть изготовлены правильно и учитывать остроту и особенности зрения ребенка. Так же необходимо учитывать специфику всех необходимых ребенку лечебно-восстановительных и коррекционно-педагогических мер [43].

Описывая в полной мере личностную креативность и творческое мышление детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, существует необходимость выделить снижение количественной продуктивности в сравнении с нормой. Это сопряжено с тем, что у детей с нарушением зрения ассоциативные связи бедны и однообразны, а ведь именно они являются базовыми для воспроизведения фантазийных образов [29].

Качественные изменения в области творческого мышления выражаются в снижении степени уникальности, то есть, оригинальности идеи, ее новизны и нестандартности образов [41], поскольку для творческих возможностей детей младшего школьного возраста с нарушением зрения присуща стереотипность образов, схематичность, упрощение, имитация, склонность к непосредственным заимствованиям. Нередко прослеживается явление персеверации – дети склонны повторять одни и те же образы, лишь немного модифицируя их. Как правило, воображаемые детьми образы, проявляются на основе простейших и непосредственных аналогий. Это может говорить о том, что персеверация – стремление детей преодолеть проблему в репродуктивном воображении. Так же, у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, усложнен переход от одного образа к другому ввиду низкой динамичности и пластичности [31].

Под мышлением понимается обобщенное и опосредованное отражение существенных признаков, связей и отношений объективного мира, возникающее и развивающееся на основе чувственного отражения. Нарушения зрения влияет на снижение полноты, точности, дифференцированности ощущений и восприятия, а так же оказывает влияние на процесс интеллектуального развития. Мыслительные функции не имеют существенных отличий от нормы, но мышлению слабовидящих приходится преодолевать фрагментарность, схематизм образов, пробелы чувственного познания [21].

У детей с нарушениями зрения наблюдается ряд затруднений в различных мыслительных операциях [20]. Так затруднения в операциях анализа и синтеза связаны с недостаточным отражением свойств и признаков объектов, что создает препятствия для формирования у ребенка целостного образа, выделению существенных и характерных свойств и связей объектов познания [44].

Операции анализа и синтеза являются основой следующей операции – сравнения. Сходства и различия объектов устанавливаются ребенком либо по несущественным, либо по слишком общим признакам [21].

Так же трудности у детей с недостатками зрения возникают при операциях классификации и систематизации, абстрагирования, обобщения, конкретизации и др. [32].

У детей с недостатками зрения можно наблюдать затруднения в формировании понятий и последующее оперирование ими. Младшим школьникам с различными нарушениями зрения свойственна дивергенция, т.е. чувственное и логическое отображение реального мира. Усваивая различные определения в вербальной форме, которые не подкреплены эмоциональными конкретными знаниями, незрячие и слабовидящие получают формальные знания, которые не являются полноценными и искажены по своему содержанию [46].

Развитие различных видов и типов мышления при нарушении зрения проходит через все этапы, что и при нормальном зрении. Логическое (теоретическое) мышление может развиваться только на основе высокоразвитого наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Недостатки мышления обратимы при направленной организации восприятия, расширении и уточнении представлений, формировании на их основе полноценных понятий в процессе обучения и воспитания. Проблемы развития мышления слабовидящих и незрячих детей занимались такие педагоги и психологи как Т.П. Головина, Т.В. Егорова, В.А. Ленина, Т.В. Розанова, А.Г. Литвак, Е.М. Украинская, Н.Г. Цветков, А.А. Крогиус и др. [27].

С точки зрения специальной педагогики различные нарушения зрения (в том числе амблиопия и косоглазие) представляют собой категорию психофизических нарушений, которые проявляются в ограничении зрительного восприятия или снижении остроты зрения, что влияет на весь процесс формирования и развития личности. У детей с нарушением зрения

возникают характерные особенности деятельности, общения и психофизического развития [33].

Незрячие и слабовидящие дети нечасто проявляют заинтересованность к различным видам деятельности. Например, дети дошкольного возраста с нарушением зрения способны рисовать, заниматься лепкой и т.д., но не потому что им хочется это делать, а потому что их об этом просят. Творческий мотив и стремление детей с нарушением зрения к нахождению новых уникальных идей снижен либо отсутствует вовсе. Это объясняется тем, что у слабовидящих и незрячих детей в различной степени нарушены ведущие свойства зрительного восприятия [27].

Фундаментом творческого мышления считается воображение – это своего рода модель отображения реальности, в которой, базируясь на представлениях, создаются различные образы объектов, до этого никак не воспринимавшихся. Фантазия и воображение для незрячих и слабовидящих детей с различными нарушениями зрения, имеет точно такое же значение, как и для детей которые нарушений зрения не имеют. Преобразуя, существующие понятия и представления воображение содействует формированию сферы познания, создает возможность предвидеть итоги своей работы, формирует мышление, волю, развивает эмоциональную сферу, проявляет значительное воздействие на формирование и развитие личности [31].

Отличаясь от представлений по своим функциям (образы памяти воспроизводят, а образы воображения реконструируют прошлый опыт), воображение теснейшим образом с ним связано. Ни один даже самый фантастический образ воображения не может быть создан без опоры на представления, а в конечном счёте без опоры на объективную реальность. «Несомненно, – пишет С.Л. Рубинштейн, – что отправной точкой для преобразований, осуществляемых воображением, служит опыт. Поэтому, чем шире, разнообразнее опыт человека, тем – при прочих равных условиях – богаче будет и его воображение» [19].

Отсюда становится ясным, что узость круга, фрагментарность, недостаточная обобщённость и другие недостатки образов не могут не сказаться на уровне развития способности к воображению [5].

Одной из важнейших предпосылок развития воображения является разнообразие и богатство запаса образов памяти, так как именно представления являются объектом трансформации в образные комплексы воображения. Процесс трансформации, комбинирования прежнего опыта составляет сущность фантазии человека. Отсюда следует, что другим, не менее важным условием развития воображения является формирование операционально-комбинаторных механизмов этого процесса [3].

Качественные и количественные изменения образов памяти при слабовидении существенно затрудняют процесс их включения в комбинаторную сферу воображения и тем самым препятствуют развитию механизмов трансформации представлений. Таким образом, развитие воображения слабовидящих замедляется как за счёт обеднения чувственного опыта, так и трудностей в формировании операциональных механизмов [22].

Характеризуя в целом произвольное творческое воображение детей с нарушением зрения, необходимо обратить внимание на то, что снижение его количественной продуктивности в сравнении с нормой. Это связано с бедностью и однообразием ассоциативных связей, лежащих в основе продуцирования образов фантазии [42].

Качественные изменения в сфере воображения проявляются в снижении уровня оригинальности, т.е. новизны, нестандартности образов.

У детей способности к творчеству развиваются поэтапно, проходя несколько стадий развития. Эти стадии протекают последовательно: прежде чем быть готовым к следующей стадии, ребенок обязательно должен овладеть качествами, формирующимися на предшествующих [13].

Исследования детского творчества позволяют выделить как минимум три стадии развития творческого мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое.

Наглядно-действенное мышление. Мышление рождается из действия. В младенчестве и раннем возрасте оно неотделимо от действия. В процессе манипулирования с предметами ребенок решает различные мыслительные задачи. К примеру, играя со сборно-разборными игрушками типа головоломок, пирамидок, матрешек, ребенок практически, методом проб и ошибок ищет принципы их разборки и сборки, учится учитывать и соотносить между собой величину и форму различных деталей.

К 5–6 годам дети обучаются совершать действия в уме. В качестве объектов манипулирования выступают уже не реальные предметы, а их образы-представления. Чаще всего дети представляют наглядный, зрительный образ предмета. Поэтому мышление ребенка дошкольного возраста называют наглядно-действенным.

Очень важными для развития мышления являются задания на исследование образа-представления. К пяти годам дети обучаются расчленять представление на отдельные части, анализировать контуры предметов, сопоставлять похожие предметы между собой и находить сходство и различие.

Выделение отдельных компонентов образа позволяет ребенку соединять детали разных образов, придумывая новые, фантастические объекты или явления. Так, ребенок может представить животное, соединяющее в себе части многих животных и поэтому обладающее такими качествами, которых нет ни у одного существующего животного в мире. В психологии эту способность называют фантазией.

В основе воображения лежат следующие психологические качества:

- четкое и ясное представление образов предметов;
- хорошая зрительная и слуховая память, позволяющая длительное время удерживать в сознании образ-представление;
- способность мысленно сопоставлять два и более предмета и сравнивать их по цвету, форме, размеру и количеству деталей;

- способность комбинировать части разных объектов и создавать объекты с новыми свойствами.

Хорошими стимулами для фантазии являются незаконченные рисунки, неопределенные образы типа чернильных пятен или каракулей, описание необычных, новых свойств предметов.

Фантазия ребенка на первой стадии развития творческого мышления еще очень ограничена. Ребёнок мыслит еще слишком реалистично и не может оторваться от привычных образов, способов использования вещей, наиболее вероятных цепочек событий. К примеру, если ребенку-дошкольнику рассказать сказку о докторе, который, уходя к больному, попросил чернильницу посторожить свой дом, то ребенок с этим соглашается, так как в сказке вещь может выполнять разные функции. Однако ребенок начинает активно возражать, если ему сказать, что когда пришли разбойники, то чернильница залаяла. Это не соотносится с реальными свойствами чернильницы. Чаще всего дети предлагают другие, более реалистичные способы воздействия чернильницы на разбойников: разбрызгивание чернил, удары чернильницей по голове и т. п.

Таким образом, одним из направлений развития творчества на этапе наглядно-действенного мышления является выход за рамки привычных мыслительных стереотипов. Это качество творческого мышления называют оригинальностью, и оно зависит от умения мысленно связывать далекие, не связываемые обычно в жизни, образы предметов.

Причинное мышление. Известно, что предметы и явления действительности находятся в различных связях и отношениях: причинно-следственных, временных, условных, функциональных, пространственных и т. д.

Известно, что предметы и явления действительности находятся в различных связях и отношениях: причинно-следственных, временных, условных, функциональных, пространственных и т. д. Действительные причины событий, как правило, скрыты от непосредственного восприятия, не

являются наглядными, не выступают на первый план. Чтобы их выявить, нужно отвлечься от второстепенного, случайного. Поэтому причинное мышление связано с выходом за пределы представляемого образа ситуации и рассмотрением ее в более широком теоретическом контексте. К примеру, дошкольники объясняют окончание дня наступлением ночи, то есть воспроизводят временную последовательность привычных событий. В младшем школьном возрасте дети уже способны объяснить смену времени суток вращением Земли вокруг своей оси, основываясь на модели Солнечной системы.

Изучение познавательной деятельности детей показывает, что к концу начальной школы наблюдается всплеск исследовательской активности. К 8–9 годам дети, читая или наблюдая за различными явлениями жизни, начинают формулировать поисковые вопросы, на которые пытаются сами же найти ответ. К 11–12 годам практически все дети направляют свою исследовательскую активность формулировкой поисковых вопросов. Это происходит потому, что школьники стараются понять и осмыслить причинно-следственные связи и законы появления различных событий.

Исследовательская активность детей на этапе причинного мышления характеризуется двумя качествами: ростом самостоятельности мыслительной деятельности и ростом критичности мышления. Благодаря самостоятельности ребенок научается управлять своим мышлением: ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы причинно-следственных зависимостей, рассматривать известные ему факты с позиций выдвинутых гипотез. Эти способности, без сомнения, являются основными предпосылками творчества на этапе причинного мышления. Критичность мышления проявляется в том, что дети начинают оценивать свою и чужую деятельность с точки зрения законов и правил природы и общества. С одной стороны, благодаря осознанию детьми правил и законов, их творчество становится более осмысленным, логичным, правдоподобным. С другой стороны, критичность может помешать творчеству, так как на этапе

выдвижения гипотезы могут показаться глупыми, нереальными и будут отброшены. Подобные самоограничения сужают возможности появления новых, оригинальных идей.

Чтоб стимулировать творческую активность и устранить отрицательное воздействие критичности, используются различные методы и приемы.

Вот некоторые из них:

- прием образного сравнения (анalogии), когда какой-то сложный процесс или явление сравнивается с более простым и понятным. Этот прием используется при составлении загадок, поговорок, пословиц;
- метод мозгового штурма. Это метод коллективного решения проблемы. Автор «мозгового штурма» А. Осборн предложил разделить процесс выдвижения гипотез и процесс их оценки, анализа. Поиск идей ведется в обстановке, когда критика запрещена и каждая идея, даже шуточная или нелепая, поощряется. Благодаря мозговому штурму нередко возникают новые и оригинальные решения проблемных ситуаций;
- метод комбинационного анализа. В основе комбинационного анализа лежит матрица сочетаний двух рядов фактов (признаков объектов или самих объектов). Например, при изучении речи ребенок может сочетать понятия, относящиеся к частям речи и членам предложения. При этом он отвечает на вопрос: «Какой частью речи может выражаться тот или иной член предложения?» Каждая ячейка матрицы представляет сочетание какого-то члена предложения и какой-то части речи. Ребенок может придумать предложение с таким сочетанием либо сказать, что такое сочетание невозможно [14].

Изобразительная деятельность детей тесно связана с отдельными психологическими функциями – восприятием, памятью, мышлением, воображением. Нарушение зрения влияет не только на скорость и качество восприятия, но и на его точность и полноту [21].

Недостаток зрения способствует сужению и деформации зрительного поля, фрагментарности, схематизму, вербализму представлений – все это

ведет к невозможности опознавания объектов, выделению несущественных признаков, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на изобразительной деятельности детей с недостатком зрения [13].

У детей с нарушением зрения возникают специфические особенности деятельности, общения, психофизического развития. В том числе и изобразительная деятельность данной категории детей подвергается воздействию зрительной патологии и имеет свои недостатки и особенности [14].

У слабовидящих детей сам интерес к изобразительной деятельности часто отсутствует. Они могут рисовать, лепить потому что их попросили об этом, а не потому, что им интересно. Может отсутствовать мотив творчества, стремления к нахождению новых оригинальных идей в процессе выполнения работы. Все это объясняется характером дефекта: у таких детей в разной степени нарушены основные свойства зрительного восприятия (предметность и целостность, структурность и детальность, избирательность, обобщенность и симультативность). Это приводит к снижению адекватности отражения зрительной информации и, следовательно, к уменьшению регулирующей роли этой информации в изобразительной деятельности [8].

Несформированность двигательной сферы отрицательно влияет на характер изобразительной деятельности. Это проявляется в неумении проводить точные, согласованные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость и ритм. Нарушение дифференцировки пальцев рук также отрицательно влияет на умение рисовать. В процессе рисования дети данной категории допускают много нерациональных движений [20].

У детей с нарушением зрения замысел рисунка часто неустойчив. Начав изображать какой-то предмет, они могут сменить тему рисования. Причем, если первоначальный замысел не удастся воплотить, то просто прекращают попытки рисовать данный объект, бросают это занятие и переключаются на другую деятельность [31].

Детям интересно рисовать то, что они умеют, изображения стереотипны. Характерна обеднённая рисунок, примитивность. Общее строение и форма предметов упрощается, существенные детали и части выпускаются, рисунки лишены объемности и светотени. Изображения по форме часто приближены к знакомым геометрическим фигурам, статичны. Особенно это ярко проявляется в сюжетном рисовании, живые объекты лишены динамики, напоминают шаблонные изображения. Заученность графических образов и длительная устойчивость сохранения одной манеры изображения – следствие влияния первичного дефекта [43].

В.А. Бельмер считает одним из самых распространенных дефектов слабовидящего ребенка – недостаточное развитие зрительной памяти и наблюдательности. Дети не умеют анализировать форму и конструкцию предмета, запоминать его характерные особенности и по памяти изображать их на рисунке. Особые трудности у таких детей вызывает восприятие глубины пространства, необходимого для оценки расстояния между предметами и их пространственного расположения [32].

По словам Ю.А. Кулагина, у слабовидящих детей наблюдаются трудности при опознавании рисунков и предметов. Рассмотрение слабовидящими детьми рисунка по частям приводит к затруднениям в осмысливании его содержания [16].

Детям с нарушениями зрения проще и интереснее рисовать те объекты, которые доступны для комплексного обследования. Иногда наблюдается желание детей рисовать иллюстрации из книг. Часто у них встречается неуверенность в своих возможностях, робость, а это сдерживает формирование усидчивости, целеустремленности, трудолюбия [27].

В процессе занятия рисованием перед ребенком встают задачи, которые, прежде всего, касаются композиции рисунка. Снижено умение ориентироваться в пространстве листа бумаги. Часто может быть хаотичный разброс объектов по листу или расположение всех изображений по нижнему краю на одной линии [35].

Рисование для слабовидящих детей сложная и трудоемкая деятельность, требующая у него больше времени и сил, чем у ребенка с нормальным зрением [15].

Таким образом, творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Психологическими составляющими творческой деятельности являются: гибкость ума, систематичность и последовательность мышления, диалектичность, готовность к риску и ответственности за принятое решение [46].

Основой творческого мышления является воображение. Характеризуя творческое мышление слабовидящих, следует подчеркнуть снижение его количественной продуктивности в сравнении с нормой, снижение уровня оригинальности. Для воображения лиц с дефектами зрения, особенно дошкольного и младшего школьного возраста, характерна стереотипность, схематичность, условность, подражательность, стремление к прямым заимствованиям, подмена образов воображения образами памяти. Наличие специфических черт в воображении лиц с дефектами зрения не снимает основных закономерностей развития этого процесса, которые в равной мере проявляются как в норме, так и при патологии зрения [23]. Особое значение в развитии творческого мышления мы придаём занятиям изобразительной деятельности, как наиболее увлекательной для ребёнка. Вместе с тем изобразительная деятельность заставляет думать, фантазировать, здесь ребёнок имеет возможность передать свои впечатления об окружающем мире, выразить своё отношение к нему при помощи красок, карандашей и бумаги. Но и изобразительная деятельность данной категории детей подвергается воздействию зрительной патологии и имеет свои недостатки и особенности, такие как: отсутствие интереса к изобразительной деятельности, несогласованность движений, неустойчивость замысла рисунка, стереотипность и др. [9].

Рисование для слабовидящих детей сложная и трудоемкая деятельность, требующая у него больше времени и сил, чем у ребенка с нормальным зрением.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. В последние годы нижняя граница данного возрастного этапа переместилась, и многие дети становятся школьниками не с семи лет, как прежде, а с шести. В соответствие с этим границы младшего школьного возраста, устанавливаются в настоящее время с шести – семи до девяти – десяти лет.

Центральными новообразованиями ребёнка на данном возрастном этапе выступают:

- изменения в развитии возможностей произвольной регуляции собственного поведения и деятельности, связанные с развитием уровня самоконтроля;
- возникновение рефлексии, произвольного анализа, формирование продуманности поступков;
- формирование более глубокой заинтересованности в объективном познании действительности;
- смена ориентации со значимого взрослого на группу друзей своего возраста.

Креативность – это достаточно широкая характеристика психики человека, которая определяется не только способностью к творчеству, но и комплексом иных психологических характеристик личности. А именно её эмоциональной подвижностью, уровнем проявленности мотивации, способности к эмпатии, уровнем интеллектуального развития, сложившимися коммуникативными качествами, особенностями восприятия и пр. При этом собственно наличие такой особенности, как креативность вовсе не делает человека творцом. Для творчества необходимы многие условия, не последними из которых выступает желание творить и способность бороться с ленью.

Анализ литературы позволил определить личностную креативность как способность человека к независимости, уверенности в своих решениях,

способность проявлять воображение и чувствительность к неопределенности мира, что создает возможность творческой деятельности.

Творческие способности детей с нарушением зрения тесно связаны с характеристиками их личностного и интеллектуального развития. При этом недостаток зрения в значительной степени влияет на формирование зрительных образов, представлений, что отражается на всей творческой деятельности ребенка. Из данного факта следует положение о том, что при развитии у такого ребенка с нарушением зрения творческих способностей необходимо учитывать специфику его развития, предоставлять ему возможность в максимально широкой степени раскрыть свой творческий потенциал. Для раскрытия творческого потенциала важно помочь ребёнку младшего школьного возраста с нарушением зрения получить весь объём информации об окружающем мире, которая позволит обеспечить развитие личности ребёнка в социуме, оптимально осуществить обучение в начальных классах, сформировать уверенность в себе, выработать потребность в самореализации.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. База исследования

Проведённый теоретический анализ не раскрыл всех аспектов изучаемого вопроса, что диктует необходимость проведения экспериментального исследования креативности и ее особенностей у детей с нарушением зрения.

Целью данного исследования является выявление адресной группы для проведения профилактических мероприятий, направленных на развитие уровня креативности в младшем школьном возрасте.

Эмпирические задачи исследования:

1. Сформулировать цели и гипотезу исследования.
2. Подобрать методики для проведения исследования.
3. Сформировать группу для исследования, провести исследование и сформулировать выводы.

Гипотеза исследования: предполагается, что личностная креативность детей младшего школьного с нарушением зрения возраста связана с творческим мышлением, а именно: чем более у них развито воображение, тем легче они могут выделить главное и понять суть проблемы.

Этапы исследования:

Первый этап – поисково-аналитический. Изучение состояния проблемы в науке, выявление основных проблем и противоречий в изучении креативности и ее особенностей у детей с нарушением зрения, формулирование гипотезы, формирование методического аппарата исследования.

Второй этап – исследовательский. Проведение исследовательских процедур с целью проверки гипотезы, обработка полученных результатов.

Третий этап – заключительный. Обобщение, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, оформление выводов исследования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с младшими школьниками. В исследовании принимали участие младшие школьники (14 человек) с нарушением зрения. В качестве контрольной группы (также 14 человек), выступали младшие школьники, не имеющие нарушений зрения. С целью объективизации результатов исследования оно проводилось на основе анонимности, участникам разъяснялось, что нет «плохих» или «хороших» ответов и результатов.

Методический аппарат исследования включил в свой состав следующие методики:

1. Методика «Опросник креативности» Джонсона [11].
2. Тест «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса [18].

В работе нами были использованы данные методики, в связи с тем, что они апробированы, валидны, просты в применении, удобны в обработке, полностью отображают изучаемый феномен.

Опишем использованные в ходе исследования методики подробнее.

2.2. Методический аппарат исследования

1. Методика «Опросник креативности» Джонсона в адаптации Е.Е. Туник. Необходимо отметить, что опросник Джонсона в адаптации Е.Е. Туник может быть использован для диагностики креативности детей дошкольного и младшего школьного возраста и включает список из восьми характеристик креативности, которые должны быть получены экспертом (психологом) в процессе наблюдения за поведением детей. Для нашего исследования мы опустили те характеристики, которые изучались в данном исследовании с помощью методики «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса, и выбрали только те характеристики, которые свидетельствовали о проявлении личностных характеристик креативности детей, а именно таких четырех особенностей творческой личности, как независимость, воображение, предпочтение сложностей, уверенность в своем решении.

С помощью этой методики могут быть получены оценки по каждому фактору теста в отдельности, а также суммарная оценка по всем этим четырем характеристикам (в соответствии с задачами исследования, была использована в нашем случае). Оценки по факторам и суммарная оценка лучше демонстрируют сильные (высокая оценка) и слабые (низкая оценка) стороны ребенка. Оценка отдельного фактора и суммарный балл могут быть впоследствии переведены в стандартные баллы и отмечены на индивидуальном профиле обучающегося.

Суммарная оценка отражает уровень развития всех данных слагаемых потенциала личностной креативности.

2. Тест «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса. Э. Торренс разработал 12 тестов, сгруппированных в вербальную, изобразительную и звуковую батарею. Фигурный тест Э. Торренса предназначен для взрослых, школьников и детей от 5 лет. Этот тест состоит из трех заданий. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним. Время выполнения задания не ограничено, так как творческий процесс предполагает свободную

организацию временного компонента творческой деятельности. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается.

Интерпретация результатов теста: суммируются баллы, полученные при оценке всех факторов и полученная сумма, делится на 5.

Интерпретация данных теста: полученный результат означает следующий уровень творческого мышления по Э. Торренсу:

30 баллов – очень низкий уровень развития творческого мышления;

30–34 баллов – уровень развития творческого мышления ниже нормы;

35–39 баллов – уровень развития творческого мышления несколько ниже нормы;

40–60 баллов – уровень развития творческого мышления – норма;

61–65 баллов – уровень развития творческого мышления несколько выше нормы;

66–70 баллов – уровень развития творческого мышления выше нормы;

более 70 баллов – отличный уровень развития творческого мышления.

2.3. Анализ результатов исследования

1. Проведение методики «Опросник креативности» Джонсона дало следующие результаты (рис. 1 и рис. 2.) (Сводные результаты – см. Приложение А):

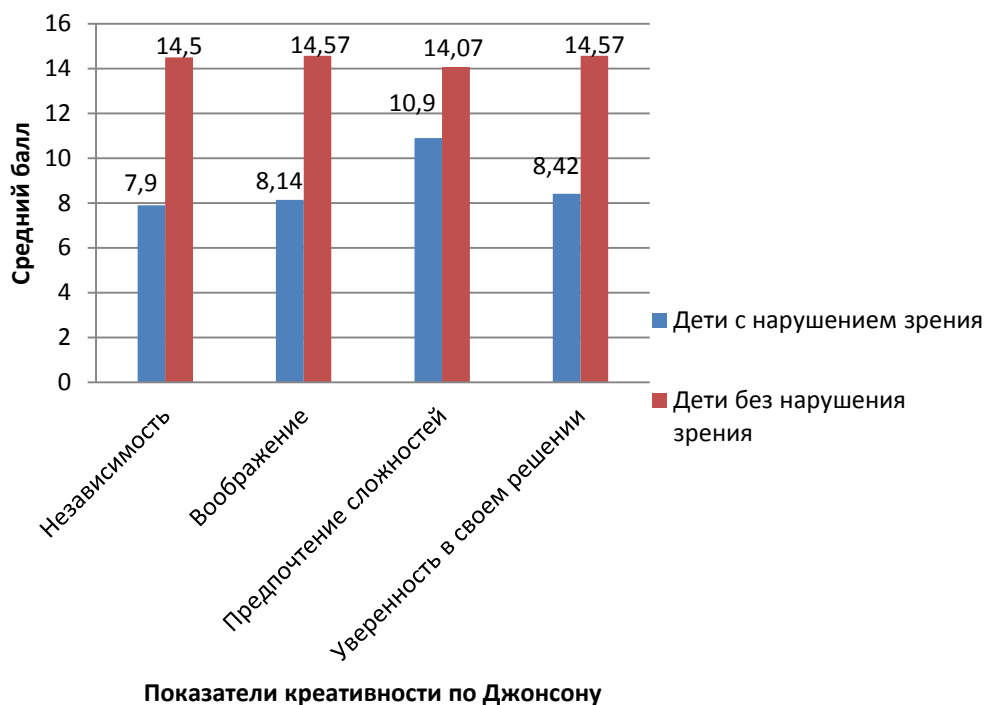


Рис. 1. «Опросник креативности» Джонсона (по среднему баллу)

На рис. 1 видно, что средние баллы у детей с нарушением зрения по всем параметрам креативности значительно ниже, чем у их сверстников, не имеющих нарушения зрения. Наибольшие различия обнаружены по параметрам «независимость», «воображение» и «уверенность в своем решении». Это можно объяснить тем, что познавательная активность, проявляющаяся в воображении, а также независимость от общепринятого решения и уверенность в своих решениях с развиваются у ребенка в результате уверенности в том, что окружающий мир не обманывает его. Незрелость зрения, безусловно, может приводить к затрудненному развитию перечисленных выше личностных характеристик.

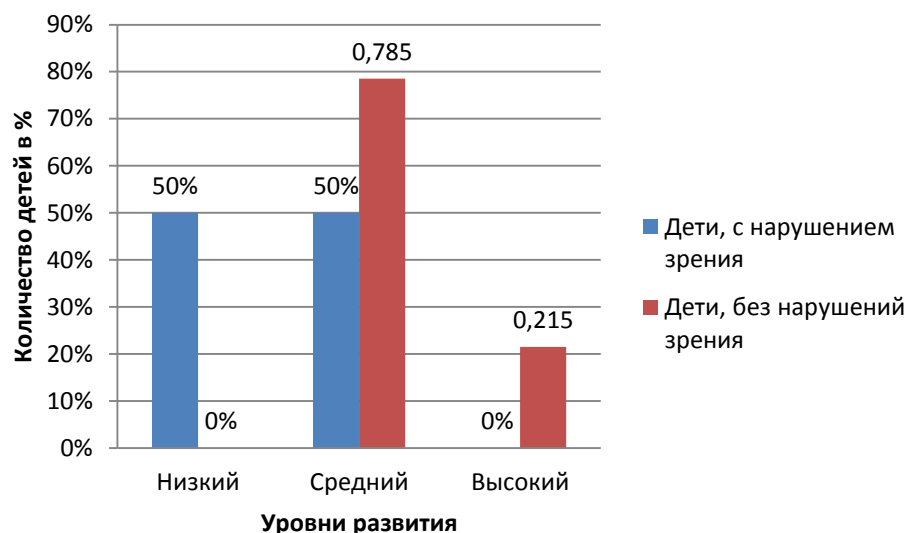


Рис. 2. «Опросник креативности» Джонсона (по уровням развития креативности)

Анализ результатов «Опросника креативности» Джонсона показали, что у детей с нарушением зрения в равной степени выражены низкий и средний уровни креативности. У 79% детей без нарушений зрения преобладает средний уровень креативности. У 21% детей без нарушений зрения был выявлен высокий уровень развития креативности. Качественный анализ показал, что дети без нарушений зрения в большей степени любознательны, им больше нравится и удается искать нестандартные пути решения различных задач. Так же у младших школьников без нарушений зрения, в отличие от их сверстников с нарушением зрения сильнее развито воображение. Это говорит о том, что дети с нарушением зрения не склонны придумывать и фантазировать о вещах, с которыми они никогда не сталкивались. Незначительные различия существуют по критерию «сложность». Младшие школьники обеих групп склонны проявлять интерес к сложным вещам. Однако дети с нарушением зрения при изучении нового больше обращаются к взрослым. По критерию «склонность к риску» можно сказать, что дети младшего школьного возраста без нарушений зрения ставят перед собой более сложные цели, реже обращают внимание на реакцию взрослых и сверстников.

2. Проведение методики «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса дало следующие результаты (рис. 3 и рис. 4.) (Сводные результаты – см. Приложение А):

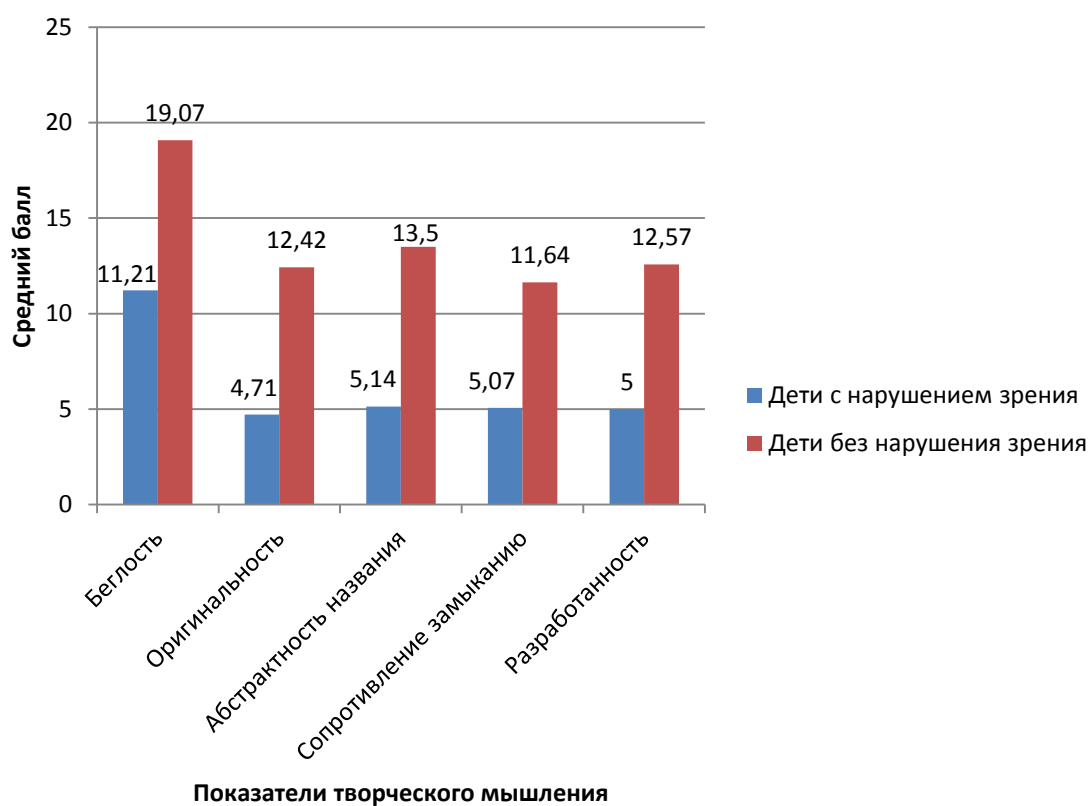


Рис. 3 «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса (по среднему баллу)

Из рис. 3 мы видим, что шкала «Беглость» говорит о том, что у детей младшего школьного возраста без нарушений зрения больше завершенных и адекватных рисунков, чем у их сверстников с нарушением зрения.

По шкале «Оригинальность» можно сказать, что ответы младших школьников с нарушением зрения менее уникальны, чем ответы детей младшего школьного возраста без нарушений зрения.

Шкала «Абстрактность названия». Дети младшего школьного возраста с нарушением зрения в меньшей степени способны выделять главное и понимать суть проблемы, чем дети младшего школьного возраста без нарушений зрения.

Шкала «Сопротивление замыканию». Данная шкала показывает способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию

идей, достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею.

Шкала «Разработанность» показывает, что дети младшего школьного возраста с нарушением зрения менее детально разрабатывают придуманную идею в отличие от детей младшего школьного возраста без нарушений зрения.

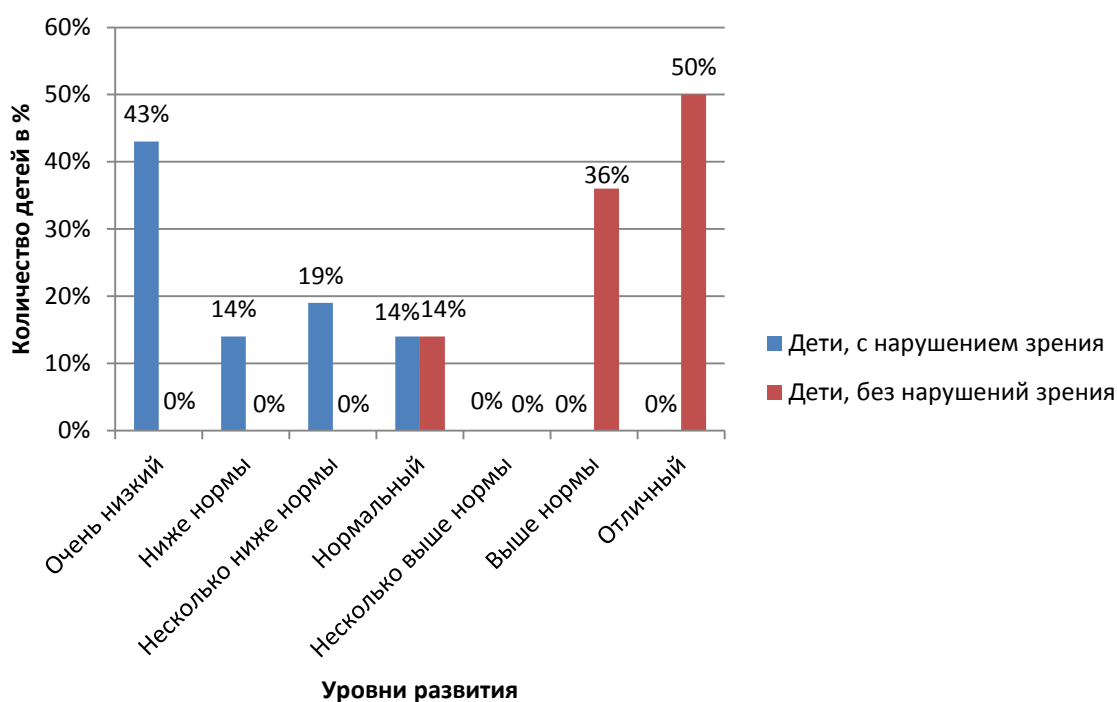


Рис. 4 «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса (по уровням развития творческого мышления)

Диагностика творческого мышления по Э. Торренсу выявила, что у младших школьников с нарушением зрения преобладает очень низкий уровень развития творческого мышления (43%), тогда как у 50% детей младшего школьного возраста преобладает отличный уровень творческого мышления.

Дальнейшее исследование включало в себя анализ взаимосвязи выявленных признаков. В качестве меры взаимосвязи признаков выступил коэффициент корреляции Спирмена. Расчеты проводились с помощью прикладной компьютерной программы Statgraphics Plus v.2.1. Ниже представлены таблицы, в которых отражены выявленные взаимосвязи между

личностной креативностью детей младшего школьного возраста без нарушений зрения и детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Таблица 1

Взаимосвязь личностной креативности
и творческого мышления младших школьников без нарушения зрения

Параметры творческого мышления	Параметры личностной креативности		
	Независимость	Предпочтение сложностей	Общий балл
беглость	0,54**	0,49*	0,47*

** - значимая связь (95% - $p \leq 0,05$); * - тенденция к значимой связи (90% - $p \leq 0,1$)

Как видно из табл. 1, единственным параметром творческого мышления, связанным с параметрами личностной креативности младших школьников без нарушения зрения является «беглость». Этот параметр значимо и прямо пропорционально связан с параметром личностной креативности «независимость», а кроме того, имеет тенденцию к положительной связи с такими параметрами как «предпочтение сложностей» и «общий балл по креативности». Это означает, что чем более младшие школьники воздерживаются от общепринятой позиции, чаще рассматривают окружающий мир, как сложный, и чем выше их общий балл по креативности, тем большей продуктивностью характеризуется их творческое мышление.

Взаимосвязь личностной креативности
и творческого мышления младших школьников с нарушением зрения

Параметры творческого мышления	Параметры личностной креативности
	Воображение
абстрактность названия	0,55**

** - значимая связь (95% - $p \leq 0,05$); * - тенденция к значимой связи (90% - $p \leq 0,1$)

Как видно из табл. 2, взаимосвязь личностной креативности и творческого мышления младших школьников с нарушением зрения характеризуется прямо пропорциональной значимой связью между параметром личностной креативности «воображение» и параметром творческого мышления «абстрактность названия». Это свидетельствует о том, что более развито воображение, способность к структурированию у детей этой группы, тем легче они могут выделить главное и понять суть проблемы. Можно предположить, что мыслительные процессы синтеза у младших школьников с нарушением зрения опираются скорее на воображаемый, а не на реальный, «объективный» мир, поскольку в своем опыте они не вполне уверены, что адекватно ориентируются в этом реальном мире.

2.4. Рекомендации по развитию креативности и творческого мышления детей младшего школьного возраста с нарушением зрения

Разрабатывая рекомендации развивающих мероприятий, мы учитывали, что особенности развития творческого мышления детей младшего школьного возраста с нарушением зрения определяются совокупностью внешних и внутренних условий, где под внешними условиями мы понимаем обогащенную творческую среду, психологическое сопровождение творческой активности. А внутренними условиями выступают открытость детей младшего школьного возраста новому опыту, осознание ценности творчества. Помимо этого, мы делали акцент на психологических особенностях творческого мышления детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, которые позволяют строить психолого-педагогические системы его целенаправленного развития.

При развитии креативности и творческого мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения перед педагогами и психологом должны стоять следующие задачи:

1. Развитие мыслительных процессов.
2. Развитие творческой активности.
3. Формирование открытости в мышлении.

Для развития креативности и творческого мышления в педагогике существует множество видов деятельности, мы предлагаем использовать следующие из них: игровая деятельность и пластилинография

В игровой деятельности важно:

- не регламентировать игру детей, избегать воспроизведения трафаретных и однообразных действий, сюжетов и приёмов;
- предоставлять детям возможность выбора в процессе игры (виды игры, сюжета, роли, партнёров и т.д.);

- поощрять детей к импровизации в игре (придумыванию сюжетов, введению оригинальных персонажей в традиционные игры, смене и совмещению ролей и прочее);
- расширять набор предметов-заместителей, учить детей гибко использовать их в игровой ситуации;
- создавать эмоционально-насыщенную атмосферу в процессе игры (взрослые включаются в игру, заражая детей своим интересом, яркими эмоциями; вносят в игру моменты неожиданности, таинственности, сказочности и т. д.);
- внимательно и тактично наблюдать за свободной игрой детей, включаясь в нее по мере необходимости, в качестве равноправных партнеров.

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. Мы выделили шесть основных условий успешного развития творческих способностей детей.

Первым шагом к успешному развитию творческого мышления является раннее физическое развитие малыша: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами.

Вторым важным условием развития творческого мышления ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

Третье, чрезвычайно важное, условие эффективного развития творческого мышления вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил. Дело в том, что мышление развивается тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добивается «до потолка» своих возможностей и постепенно поднимает этот

потолок все выше и выше. Такое условие максимального напряжения сил легче всего достигается, когда ребенок уже ползает, но еще не умеет говорить. Процесс познания мира в это время идет очень интенсивно, но воспользоваться опытом взрослых малыш не может, так как объяснить такому маленькому еще ничего нельзя. Поэтому в этот период малыш вынужден больше, чем когда-либо, заниматься творчеством, решать множество совершенно новых для него задач самостоятельно и без предварительного обучения (если, разумеется, взрослые позволяют ему это делать, они решают их за него). У ребенка закатился далеко под диван мяч. Родители не должны спешить достать ему эту игрушку из-под дивана, если ребенок может решить эту задачу сам.

Четвертое условие успешного развития творческого мышления заключается в предоставлении ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т.д. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъём послужат надежной, гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу.

Но предоставление ребенку такой свободы не исключает, а, наоборот, предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых – это и есть пятое условие успешного развития творческого мышления. Самое главное здесь – не превращать свободу во вседозволенность, а помощь в подсказку. К сожалению, подсказка – распространенный среди родителей способ «помощи» детям, но она только вредит делу. Нельзя делать что-либо за ребенка, если он может сделать сам. Нельзя думать за него, когда он сам может додуматься.

Давно известно, что для творчества необходимо комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому шестое условие успешного развития творческого мышления – тёплая дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать

безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. Нужно исключить из обихода замечания и осуждения.

Но создание благоприятных условий недостаточно для воспитания ребенка с высоким творческим потенциалом, хотя некоторые западные психологи и сейчас считают, что творчество изначально присуще ребенку и, что надо только не мешать ему свободно самовыражаться. Но практика показывает, что такого невмешательства мало: не все дети могут открыть дорогу к созиданию, и надолго сохранить творческую активность. Оказывается (и педагогическая практика доказывает это), если подобрать соответствующие методы обучения, то даже дошкольники, не теряя своеобразия творчества, создают произведения более высокого уровня, чем их необученные самовыражающиеся сверстники. Не случайно сейчас так популярны детские кружки и студии, музыкальные школы и школы искусств.

Пластилинография. Занятия по пластилинографии направлены на создание нового образа; открытый характер заданий, позволяющий направлять мышление на создание чего-то оригинального; интересная и эмоционально вовлекающая творческая деятельность, которая интересна детям с нарушением зрения; возможность для развития всех психических процессов, позволяет формировать и развивать креативность и творческие способности.

Занятия пластинографией способствуют развитию таких психических процессов, как: память, мышление, внимание, а так же развитию творческого воображения. Пластинография способствует развитию восприятия, пространственной ориентации, сенсорномоторной координации детей, то есть тех школьно-значимых функций, которые необходимы для успешного обучения в школе. Дети учатся планировать свою работу и доводить ее до конца. В процессе занятий воспитывается культура общения, нормы

поведения, познавательный интерес и самостоятельность. Примерный план занятий по пластилинографии (см. табл. 3):

Таблица 3

Примерный план занятий по пластилинографии

№	Тема занятия	Психолого-педагогические цели	Программное содержание	Виды детской деятельности
1	2	3	4	5
1	жители города «Радуги»	развитие творческой фантазии, художественных и творческих способностей, техника способствует развитию гибкости и оригинальности у ребенка	закрепление знаний о многообразии жителей планеты Земля, полученных в процессе наблюдения изображений людей разных рас с использованием традиционной техники рисования	игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, коммуникативная
2		развитие творчества, фантазии, воображения у детей, развитие беглости (способность высказывать максимальное количество идей), гибкости (способность вызывать широкое многообразие идей), законченности (способность совершенствовать свой продукт)	расширение знаний о профессиях и их важности, приемы лепки в технике «пластилинография»: отщипывание, разглаживание по готовой поверхности, не выходя за контуры рисунка, скатывание пластилина в колбаски, а также приемы работы с пластилином: отщипывание, раскатывание колбасок пальцами, процарапывание по пластину,	коммуникативная, познавательно-исследовательская, изобразительная

1	2	3	4	5
3	подводный мир «Радуги»	создание условий для развития творчества, воображения, поддержание проявления фантазии и смелости в изложении собственных замыслов детей, задачей является развитие гибкости, законченности и оригинальности (способность порождать быстрые нестандартные идеи)	выразительный образ объекта в технике «пластилинография» и изображение морских обитателей с использованием для создания объекта разного сочетания цвета пластилина, приемы работы с пластилином: отщипывание, раскатывание колбасок пальцами, процарапывание по пластину, размазывание на основе, разглаживание готовых поверхностей	игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, коммуникативная
4	«Дом моей мечты»	развитие представления, воображения, логического мышления, развитие беглости, оригинальности и законченности	закрепление знаний о геометрических фигурах у детей младшего школьного возраста	коммуникативная, познавательно-исследовательская, изобразительная, коммуникативная, познавательно-исследовательская, изобразительная
5	«Волшебное дерево»	создать условия для развития фантазии, творческого воображения детей, развития гибкости, оригинальности и законченности	закрепить знания о временах года, формирование интереса у детей к изображению предметов пластилином на картоне	коммуникативная, познавательно-исследовательская, изобразительная

1	2	3	4	5
6	«Загадочный транспорт»	развитие творческого воображения, интереса, фантазии, развитие гибкости и законченности	закрепление знаний о видах транспорта, закрепить понятия «подземный», «воздушный», «водный» и наземный транспорт,	игровая, познавательно-исследовательская, изобразительная, коммуникативная
7	«Вот он какой наш город»	развитие таких способностей творческого мышления, как быстрота, гибкость, оригинальность, законченность, развитие творческого воображения, фантазии	приобщить к творческой деятельности	коммуникативная, познавательно-исследовательская, изобразительная

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Как мы видим, уровень развития креативности по всем проведенным методикам у младших школьников, у которых отсутствуют нарушения зрения, существенно выше, чем у младших школьников с нарушениями зрения. При этом если средний балл по всем методикам у младших школьников, у которых отсутствуют нарушения зрения, находится в диапазоне «средняя - верхняя граница» среднего показателя, то у младших школьников с нарушениями зрения он имеет тенденцию движения к нижней границе среднего уровня. При этом, если группа младших школьников, у которых отсутствуют нарушения зрения, практически не продемонстрировала низких результатов, получая часто очень высокие оценки уровня креативности, то у младших школьников с нарушениями зрения низких результатов было достаточно много, а высоких практически не было.

Полученные результаты свидетельствуют о доказанности нашей гипотезы о том, что уровень развития креативности в младшем школьном возрасте может иметь особенности, связанные с нарушением зрения.

Проведенное исследование также определяет в качестве группы для адресного коррекционного воздействия, направленного на дополнительное развитие креативности группу младших школьников с нарушениями зрения.

Также хотелось бы дать некоторые рекомендации для психологов, педагогов и родителей, которые позволят оптимизировать работу по развитию креативности у младших школьников с нарушениями зрения:

- будьте терпимы к странным идеям, уважайте любопытство, вопросы и идеи ребенка. Старайтесь отвечать на все вопросы, даже если они кажутся странными;
- позволяйте ребёнку, если он того желает, самому заниматься своими делами. Избыток контроля может затруднить творчество;
- помогайте ребенку ценить в себе творческую личность. Однако его поведение не должно выходить за рамки (быть недобрым, агрессивным);

- помогайте ребенку справляться с разочарованием и сомнением, когда он остается один в процессе непонятного сверстникам творческого поиска: пусть он сохранит свой творческий импульс, находя награду в себе самом и меньше переживая о своем признании окружающими;

- находите слова поддержки для новых творческих начинаний ребенка. Избегайте критиковать первые опыты, как бы ни были они неудачны. Относитесь к ним с симпатией и теплотой: ребенок стремится творить не только для себя, но и для тех, кого любить;

- помогайте ребенку полагаться в познании на интуицию: наиболее вероятно, что именно это поможет совершить действительное открытие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. В соответствие с этим границы младшего школьного возраста, устанавливаются в настоящее время с шести – семи до девяти - десяти лет. Центральными новообразованиями ребёнка на данном возрастном этапе выступают изменения в развитии возможностей произвольной регуляции собственного поведения и деятельности, связанные с развитием уровня самоконтроля. Кроме того, наблюдается возникновение рефлексии; произвольного анализа; формирование продуманности поступков, более глубокой заинтересованности в объективном познания действительности. Происходит смена ориентации со значимого взрослого на группу друзей своего возраста.

Креативность – это достаточно широкая характеристика психики человека, которая определяется не только способностью к творчеству, но и комплексом иных психологических характеристик личности: её эмоциональной подвижностью, уровнем проявленной мотивации, способности к эмпатии, уровнем интеллектуального развития, сложившимися коммуникативными качествами, особенностями восприятия и пр. При этом собственно наличие такой особенности, как креативность вовсе не делает человека творцом – для творчества необходимы многие условия.

Творческие способности детей с нарушением зрения тесно связаны с характеристиками их личностного и интеллектуального развития. При этом недостаток зрения в значительной степени влияет на формирование зрительных образов, представлений, что отражается на всей творческой деятельности ребенка. Из данного факта следует положение о том, что при развитии у такого ребенка с нарушением зрения творческих способностей необходимо учитывать специфику его развития, предоставлять ему возможность в максимально широкой степени раскрыть свой творческий потенциал. Для раскрытия творческого потенциала важно помочь ребёнку младшего школьного возраста с нарушением зрения получить весь объём

информации об окружающем мире, которая позволит обеспечить развитие личности ребёнка в социуме, оптимально осуществить обучение в начальных классах, сформировать уверенность в себе, выработать потребность в самореализации.

По итогам проведённого нами эмпирического исследования уровень развития креативности по всем проведенным методикам у младших школьников, у которых отсутствуют нарушения зрения, существенно выше, чем у младших школьников с нарушениями зрения. При этом если средний балл по всем методикам у младших школьников, у которых отсутствуют нарушения зрения, находится в диапазоне «средняя - верхняя граница» среднего показателя, то у младших школьников с нарушениями зрения он имеет тенденцию движения к нижней границе среднего уровня. При этом, если группа младших школьников, у которых отсутствуют нарушения зрения, практически не продемонстрировала низких результатов, получая часто очень высокие оценки уровня креативности, то у младших школьников с нарушениями зрения низких результатов было достаточно много, а высоких практически не было.

В ходе анализа научных источников по проблеме развития творческих способностей детей младшего школьного возраста с нарушением зрения нами было выявлено, что в современной психологии творческие способности преимущественно рассматриваются как индивидуальные особенности человека, которые определяют успешность выполнения творческой деятельности различного вида и характера. В основе творческих способностей лежат такие процессы, как процессы воображения и процессы мышления.

Для детей младшего школьного возраста характерным является наличие таких особенностей, как познавательная активность, стремление к поиску, интерес к творческой деятельности, склонность к подражанию, повышенный уровень эмоциональной и возбудимости. Для активизации

творческого потенциала личности особенно важным является специально организованная игровая деятельность.

Важным аспектом в развитии творческого мышления является развитие у детей младшего школьного возраста умения выделять, оформлять при помощи средств и воплощать в пластичном материале различные образы окружающего мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Декларация права ребенка. Конвенция о правах ребенка/[Пед о-во России], М.: Пед. о-во России 2007. 40 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., Академия, 2012. 365 с.
3. Авдеева Н.А. и др. К вопросу о здоровье школьников//Научный медицинский вестник. 2016. №. 2. С. 7–12.
4. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта / Г.Ю. Айзенк // Вопросы Психологии. 2015. № 1. С.111–131.
5. Алигузуева Г.Т. Евтушенко И.В. Преодоление дисграфии у младших школьников средствами изобразительной деятельности //Современные проблемы науки и образования. 2016. №. 5. С. 74–75.
6. Ахметзянова А.И. Артемьева Т.В. Моделирование прогностической компетентности как ресурса социализации младшего школьника с дефицитным развитием //Психология. 2018. Т. 11. №. 1. С. 68–74.
7. Бахмудкадиева Д.Б. Маллаев Д.М. Формирование элементарных пространственных представлений у слепых и слабовидящих школьников //Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. №. 2 (31). С. 14–15.
8. Бибикова Н.В. Технология построения индивидуального профиля развития креативности младшего школьника //Современные наукоемкие технологии. 2016. №. 6–1. С. 96–100.
9. Величко Ю.В. О соотношении понятий «Креативность», «Творческие способности», «Творческое воображение», «Творческое мышление» в исследованиях отечественных и зарубежных психологов//Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2016. № 4. С. 18–24
10. Гурова Л.Л. Психология мышления. М.: Академия, 2015. 300 с.
11. Денисова О.П. Психология и педагогика. М. Флинта, 2013. 310 с.
12. Дружинин В.Н. Творчество: природа и развитие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. № 11. С. 30–39.

13. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М. Когито-Центр 2018. 57 с.
14. Ермакова Ж.Е. Становление и развитие проблемы творческого мышления // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 6. С. 78–95.
15. Жукова Е.А. Острота зрения и психические процессы у младших школьников с нарушением глазодвигательной системы // Вятский медицинский вестник. 2016. № 3 (51). С. 25–34.
16. Заикина Е.Д. Дегальцева В.А. Особенности познавательной деятельности у детей с нарушениями зрения // Развитие современного образования: от теории к практике. 2017. С. 235–238.
17. Каткова И. А. Ткачева В. В. особенности младших школьников классов для детей со сложной структурой дефекта, обучающихся в коррекционных образовательных организациях для детей с нарушениями интеллекта // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. 2016. С. 27–35.
18. Кашапов М.М. Психология творческого мышления. М. Когито-Центр, 2016. 200 с.
19. Козлова С.А. Куликова Т.А. Педагогика. М.: Академия, 2014. 467с.
20. Кокорева Е.Г. Гетерохронность развития психофизиологических функций у детей с нарушениями зрения и слуха // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 33–35.
21. Командышко Е.Ф. Проблема творческого развития личности в контексте зарубежных научных исследований // Когито-Центр. 2014. № 4. С. 30–39
22. Константинова О.А. Нарушения письменной речи у школьников с нарушениями зрения // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 9. С. 25–29.
23. Леонова О.А. Методы диагностики уровня развития творческих способностей младших школьников // Вятский медицинский вестник. 2017. С. 14–18.

24. Литвак А.Г. Денискина В.З. Жохов В. Особенности адаптации к условиям образовательной среды у младших школьников с нарушением зрения //Наука сегодня: проблемы и пути решения. 2017. Т. 20. №. 40. 156 с.
25. Лифанова Н.В. Развитие креативного компонента творческого потенциала младших школьников //Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. №. 11-2. С. 51–54.
26. Логинова В.И. Саморуковой П.Г. Детская педагогика. П.Г. М., 2018. 26 с.
27. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М. Академия, 2014. 220 с.
28. Немов Р.С. Общие основы психологии. М. ЮНИТИ, 2013. 688 с.
29. Никулина И. Развитие самооценки школьников с нарушением зрения. Litres, 2017. С. 45–50.
30. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М. Педагогика, 2013. 473 с.
31. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. М. Альпина Паблишер, 2017. 254 с.
32. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М. Психология в образовании. 2014. 198 с.
33. Прихожан А.М. Дубровина И.В. Андреева А.Д. Психология: Учебное пособие для начальной школы. М: Наука, 2012. 32 с.
34. Сергеев А.А. Шиндряев С.О. Серенко М.Н. Исследование сформированности метапредметных результатов у младших школьников в условиях инклюзивного образования //Современные проблемы науки и образования. 2018. №. 2. С. 86–86.
35. Смирнова Н.С. Психологическое влияние зрительного недостатка на особенности формирования самооценки у младших школьников с нарушениями зрения //Современные научные исследования и инновации. 2016. №. 11. С. 49–53.

- 36.Столяров А.М. Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления. М. Академия, 2012. 120 с
- 37.Фокина И.В. Связь творческого мышления и показателя экстраверсии-интроверсии у подростков // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. 161 с.
- 38.Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М. Наука, 2010. 311 с.
- 39.Хрипкова А.Г. Мир детства. М. Академия. 2014. 115 с.
- 40.Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья //Современные исследования социальных проблем. 2015. №. 8. С. 18–30.
- 41.Чулюкин К.С. Баянова Л. Ф. Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития //Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №. 10. С. 19–25.
- 42.Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. М, Ростов-на-Дону: «Феникс», 2014. 54 с.
- 43.Шпиняк Е.С. Мамедова Л. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения //Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. С. 59–61.
- 44.Шумакова Н.Б. Обучение и развитие креативности в младшем школьном возрасте //Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. 2018. С. 116–120.
- 45.Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах //Психолого-педагогические исследования. 2018. С. 55–61.

Сводные результаты исследования

Таблица 4

Методика «Опросник креативности» Джонсона
(по баллам)

Дети с нарушениями зрения						Дети без нарушений зрения					
1 ¹	Независимость	Воображение	Предпочтение сложностей	Уверенность в своем решении	Общий балл	№	Независимость	Воображение	Предпочтение сложностей	Уверенность в своем решении	Общий балл
1	6	8	10	4	28	1	10	15	10	18	53
2	7	12	9	3	31	2	14	17	14	10	55
3	10	7	14	5	36	3	14	16	18	13	61
4	7	7	10	17	41	4	18	11	15	14	58
5	12	6	12	5	35	5	16	13	10	10	49
6	6	3	7	9	25	6	10	8	12	8	38
7	10	8	15	6	37	7	17	20	16	20	73
8	12	10	14	10	46	8	9	10	10	12	41
9	14	12	18	20	54	9	11	12	12	9	44
10	5	7	8	8	28	10	16	16	12	15	59
11	3	7	4	5	19	11	15	14	13	19	61
12	5	9	8	5	27	12	18	16	18	15	67
13	6	5	9	11	31	13	17	19	17	17	70
14	7	13	14	10	44	14	18	17	20	24	79
	110	114	152	118	482		203	204	197	204	808
	7,9	8,14	10,9	8,42	34,42		14,5	14,57	14,07	14,57	57,71

¹ Порядковые номера обучающихся.

Методика «Опросник креативности» Джонсона
(по уровням)

	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Дети, с нарушением зрения	50%	50%	0%
Дети, без нарушений зрения	0%	78,50%	21,50%

Тест креативности «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса (по баллам)

Дети с нарушениями зрения						Дети без нарушений зрения							
1 ²	Беглость	Оригинальность	Абстрактность названий	Сопротивление замыканию	Разработанность	Общий балл	№	Беглость	Оригинальность	Абстрактность названий	Сопротивление замыканию	Разработанность	Общий балл
1	14	5	7	5	5	36	1	18	10	12	10	16	66
2	11	6	5	6	6	34	2	20	12	15	15	18	80
3	12	4	3	4	5	28	3	20	14	13	14	15	76
4	11	5	5	3	3	27	4	19	14	15	11	13	72
5	10	6	6	8	7	37	5	25	15	17	13	14	84
6	12	5	5	6	5	33	6	15	10	7	13	9	54
7	14	6	5	7	5	37	7	18	13	15	14	13	73
8	15	6	6	7	7	41	8	17	14	13	11	12	67
9	11	5	7	4	5	32	9	18	13	16	9	10	66
10	8	4	4	3	4	23	10	15	7	10	10	8	50
11	8	3	3	5	4	23	11	19	11	12	8	10	60
12	12	6	7	7	8	40	12	20	13	14	10	12	69
13	9	2	3	2	2	18	13	21	11	16	11	13	72
14	10	3	6	4	4	27	14	22	17	14	14	13	80
	157	66	72	71	70	436		267	174	189	163	176	969
	11,21	4,71	5,14	5,07	5	31,14		19,07	12,42	13,5	11,64	12,57	69,21

² Порядковые номера обучающихся.

Тест креативности «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса (по уровням)

	Уровни						
	Очень низкий	Ниже нормы	Несколько ниже нормы	Нормальный	Несколько выше нормы	Выше нормы	Отличный
Дети, с нарушением зрения	43%	14%	19%	14%	0%	0%	0%
Дети, без нарушений зрения	0%	0%	0%	14%	0%	36%	50%